HAL
open science

LE PROCESSUS DE TRANSMISSION DES VALEURS CHEZ LES JEUNES : Etude comparative de trois configurations colombiennes

Ernesto Londono Orozco

To cite this version:

Ernesto Londono Orozco. LE PROCESSUS DE TRANSMISSION DES VALEURS CHEZ LES JEUNES : Etude comparative de trois configurations colombiennes. Education. Université Rennes 2, 2006. Français. NNT : . tel-00199402

HAL Id: tel-00199402

https://theses.hal.science/tel-00199402

Submitted on 19 Dec 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ RENNES-2 HAUTE-BRETAGNE
FACULTÉ DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

N° attribué par la bibliothèque ……

THÈSE
pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES-2 HAUTE-BRETAGNE

Discipline : Sciences de l'Education

présentée et soutenue publiquement

par

ERNESTO LONDONO OROZCO

le 13 Novembre 2006

Titre :

LE PROCESSUS DE TRANSMISSION DES VALEURS CHEZ LES JEUNES

Etude comparative de trois configurations colombiennes

Directeur de thèse :

Monsieur le Professeur Jean-Manuel de QUEIROZ

Jury

M. le Professeur Jean-Manuel de QUEIROZ (de l'Université Rennes-2)

M. le Professeur Patrick TAPERNOUX (de l'Institut Catholique de Paris)

M. le Professeur Paul TAYLOR de l'Université Rennes-2)

M. le Professeur Laurent CORNAZ (de l'Institut Catholique de Paris)

A mon père, Jaime, et à ma sœur aînée, Luz María, qui sont partis pour l'éternité pendant que je faisais cette recherche.

A ma mère, à mes frères et sœurs qui m'ont toujours encouragé dans ce travail,

AVEC MON AMOUR FILIAL ET FRATERNEL.

A mes frères franciscains de la Province de la Santa Fe en Colombie,

Avec ma profonde gratitude.

REMERCIEMENTS

Si j'ai pu entreprendre ce travail de recherche, c'est grâce au soutien inconditionnel des Supérieurs Provinciaux franciscains colombiens, les frères Adolfo Galeano et Francisco Leonardo Gómez. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

Les résultats de cette recherche doivent beaucoup aux orientations et précieux conseils des professeurs Patrick Tapernoux et Jean-Manuel de Queiroz. A eux vont mes sincères remerciements pour leur accompagnement dans cette aventure intellectuelle.

Je tiens à remercier sœur Danièle Souillard et les Sœurs Servantes du Sacré Cœur de Jésus de m'avoir offert leur généreuse hospitalité au long de ces années d'étude.

Merci aux Frères du Couvent Saint François et de la Province Franciscaine de Paris, qui m'ont réservé un accueil profondément fraternel.

Ma reconnaissance à Madeleine, Jacqueline et Anne, pour leur patience dans la correction des textes. Merci pour leurs remarques et suggestions, merci d'avoir rendu cet écrit plus accessible au lecteur français.

Enfin merci à M. Philippe Potdevin pour le délicat et patient travail de mise en page, pour sa disponibilité toujours simple et chaleureuse.

SOMMAIRE

INTRODUCTION **9**

PREMIÈRE PARTIE **CONTEXTUALISATION DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE** **17**

CHAPITRE 1 **LE PROBLÈME DES VALEURS AUJOURD'HUI 19**

1.1 LES VALEURS FACE AUX EFFETS DE LA MONDIALISATION 19
1.2 L'INDIVIDUALISME 25
1.3 L'UNIVERSALISME ET LE RELATIVISME DES VALEURS 30
1.4 QU'EST-CE QUE LA VALEUR ? 37
1.5 VALEURS ET CROYANCE 42
1.6 CONTEXTE GEOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE DU TRAVAIL DE TERRAIN 45

CHAPITRE 2 **LA TRANSMISSION : CONCEPT, PROCESSUS ET ENJEUX 53**

1.1 QU'EST-CE QUE TRANSMETTRE ? 58
1.2 LA TRANSMISSION EN TANT QUE PROCESSUS 69
1.3 TRANSMISSION, CONFIGURATION ET INTERACTIONS SYMBOLIQUES 73
1.4 CE QUE NOUS DISENT LES STATISTIQUES 83

CHAPITRE 3 **LES ADOLESCENTS ET LES JEUNES DANS LE PROCESSUS DE TRANSMISSION DE VALEURS 93**

1.1 LES ADOLESCENTS ET LES JEUNES DANS NOS ENQUETES 94
1.2 LES CONCEPTS D'ADOLESCENCE ET DE JEUNESSE 108
1.3 LE MONDE ADULTE EN MAL DE TRANSMISSION 119
1.4 LES AMIS, LE GROUPE DE PAIRS ET LE TRI DES VALEURS 126

DEUXIEME PARTIE **CONFIGURATIONS SOCIO-HISTORIQUES ET PROCESSUS DE TRANSMISSION 130**

CHAPITRE 4 **"CONFIGURATION" INSTITUTION ÉDUCATIVE 133**

1.1 MEDELLIN ET LE COLLEGE « FRAY RAFAEL DE LA SERNA » 134
1.2 L'ÉDUCATION EN COLOMBIE 138
1.3 LE ROLE DE L'ECOLE DANS LE PROCESSUS DE TRANSMISSION 143
1.4 PROBLEMATISER ET REFLECHIR 186
1.5 TRANSMISSION ET ACTION PEDAGOGIQUE 188
1.6 LA DIFFICULTE DE TRANSMETTRE POUR L'IDENTIFICATION AU ROLE 190
1.7 TRANSMISSION ET APPARTENANCE SOCIALE 194
1.8 MODELES DE TRANSMISSION DE VALEURS EN EDUCATION : GRUNDTVIG ET TAGORE 196

CHAPITRE 5 **"CONFIGURATION" FAMILLE LA FAMILLE EN INTERACTION AVEC L'ECOLE211**

1.1 LA FAMILLE OBSERVEE ET JUGEE DEPUIS L'ECOLE. TRANSMISSION ET AUTORITE 213
1.2 RUPTURE DE LA TRANSMISSION OU AGGIORNAMENTO DE CE QUI A ETE REÇU ? 232
1.3 LES "AUTRUI SIGNIFICATIFS" : PARENTS OU ADULTES QUI ONT EU LE PLUS D'INFLUENCE SUR MOI ... 235

1.4 CRITERES DE REFUS DES VALEURS ET RESPONSABILITE DE LA FAMILLE DANS LA DEVIANCE DES JEUNES 239
1.5 COMMENT LES VALEURS VOUS ONT-ELLES TRANSMISES ? ... 243
1.6 SITUATIONS D'URGENCE ET TRANSMISSION ... 245
1.7 LA FAMILLE EN VOIE DE TRANSFORMATION ... 247
1.8 TRANSMISSION DES IDENTITES RELIGIEUSES ... 251

CHAPITRE 6 **"CONFIGURATION" QUARTIER POPULAIRE ... 255**

1.1 SITUATIONS DE RISQUE ET TRANSMISSION ... 255
1.2 LES QUARTIERS SANTO DOMINGO ET SAN PABLO ... 257
1.3 JEUNES ET JEUNESSE DANS LES QUARTIERS POPULAIRES ... 262
1.4 LA FAMILLE EN SITUATION DE RISQUE : L'ECHEC ET LA REUSSIE DE LA TRANSMISSION ... 272
1.5 L'ECOLE DANS LES ZONES DE RISQUE : SON ROLE VITAL ET SES DEFAILLANCES DANS LA TRANSMISSION 278
1.6 COMMENT LES VALEURS VOUS ONT-ELLES ETE TRANSMISES ? ... 281
1.7 LES AMIS ET LEUR RESPONSABILITE DANS LA DEVIANCE DES JEUNES ... 287
1.8 RUPTURE DE LA TRANSMISSION OU AGGIORNAMENTO DE CE QUI A ETE REÇU ... 289

CHAPITRE 7 **"CONFIGURATION" COMMUNAUTÉ INDIENNE : LE PEUPLE PAEZ (NASA) ... 293**

1.1 HISTOIRE, TRADITION ET PROCESSUS DE TRANSMISSION ... 296
1.2 L'ECOLE : LIEU DE "CONSCIENTISATION" ET D'EMANCIPATION ... 315
1.3 LE JEUNE DES COMMUNAUTES INDIENNES ... 317
1.4 LA FAMILLE : TRANSMISSION DES VALEURS TRADITIONNELLES ET MODERNITE ... 320
1.5 REFUS DES VALEURS, AGGIORNAMENTO OU OUVERTURE A DE NOUVELLES VALEURS ? ... 323

TROISIEME PARTIE **L'INCORPORATION DE VALEURS ... 327**

CHAPITRE 8 **LE PROCESSUS D'INCORPORATION DE VALEURS ... 329**

1.1 J'AI REÇU, J'AI INCORPORE ET TRANSMIS, JE TRANSMETTRAI ... 331
1.2 LES EXIGENCES DE LA TRANSMISSION ... 335
1.3 LE RECEPTEUR ET LE VECU DES VALEURS INCORPOREES ... 362

CONCLUSION ... 375

ANNEXES ... 383

ANNEXE I **TABLEAU DES INTERVIEWÉS ... 385**

ANNEXE II **MODÈLE D'UN TRAVAIL D'ENTRETIEN ... 391**

ANNEXE III **D'AUTRES ENTRETIENS** **405**

BIBLIOGRAPHIE **425**

TABLE DE MATIERES **441**

INTRODUCTION

Le but de ce travail de recherche est l'étude du processus de transmission et d'incorporation des valeurs comme partie essentielle de l'éducation. L'objet est de montrer ce qui devrait permettre de mieux comprendre les difficultés contemporaines de cette transmission. Notre souci fondamental est de comprendre les éléments qui interviennent pour l'appropriation existentielle et critique des valeurs. Il s'agit donc d'une réflexion qui part de l'expérience des acteurs, pour découvrir ce qui détermine la "transmission" et l'"incorporation". Notre intérêt n'est donc pas de nous demander : quelles valeurs doit-on transmettre ? Il existe de multiples réponses selon les cultures, groupes humains, sociétés, etc.. Une première hypothèse vise à montrer qu'il existe un "comment" de la transmission, c'est-à-dire un processus et des conditions qui peuvent s'appliquer partout, et aussi un processus dans l'appropriation de tout ou d'une partie de ce qui a été transmis. Précisément, au cours de notre travail, nous avons constaté que ce "comment" de la transmission échappe le plus souvent aux chercheurs. Nous nous demanderons donc quels sont les éléments intervenant dans ce processus et quelles en sont les exigences pour qu'une transmission des valeurs aboutisse à leur incorporation.

Ces questions marquent le chemin de notre recherche : il nous faudra montrer comment se façonnent, se généralisent, se légitiment, se détectent, s'interprètent, se vivent ou se rejettent les valeurs. Pour y répondre nous ferons cette démarche : d'abord, en quoi consiste la transmission (chapitre 2), ensuite, comment elle peut s'effectuer à travers des différences, des divergences - y compris sur des points essentiels - et des conflits (chapitres 4, 5, 6 et 7). Enfin, nous étudierons comment se fait l'entrecroisement dialectique entre le passé, le présent et l'avenir désiré. La transmission est donc un phénomène qui échappe à la simple répétition, ou à une reproduction passive de certaines vérités essentielles qu'une génération cherche à "passer" aux autres générations. Si le passé a une valeur d'exemplarité, vouloir l'imposer peut bloquer la dynamique de la construction sociale de la réalité de l'époque. Ecrire le présent suppose une page nouvelle, mais enrichie de tout ce qui est déjà écrit et qu'on a lu et vécu. L'avenir se construit dans le présent, avec l'expérience du passé, mais demeure ouvert aux changements d'un monde qui vit la tension entre l'ouverture et le repli de la défense opposée par les minorités, les cultures, les nationalités fortes de leurs propres systèmes de valeurs (chapitre 1).

La société contemporaine ne fonctionne pas selon les valeurs enseignées par la famille, l'école et tous les responsables de la transmission. Dans le cas de l'école (chapitre 4), la transmission est confrontée parfois à des modèles alternatifs "intellectualistes" pour lesquels l'éducation est exclusivement une "organisation de connaissances". Dans le cas de la famille (chapitre 5), en tant que premier transmetteur de valeurs, elle se voit de plus en plus confrontée à de nouveaux modèles familiaux qui ont brisé définitivement sa structure apparemment simple : père, mère, enfants. Pourtant, au cours de notre recherche, nous constaterons les insuffisances, en tant que transmetteurs, non seulement de la famille et de l'école, mais aussi de toutes les figures "normatives" de la société. On s'aperçoit qu'il existe un modèle différent de transmission, celui de la "socialisation pratique" et du "sens pratique" et que dans ce modèle la transmission de compétences techniques n'est jamais séparée de la transmission des compétences axiologiques. Dans une étude sur la transmission, on ne peut pas faire comme si la valeur était un ensemble déjà constitué, parce qu'il y a des modalités de transmission, selon les types de valeurs transmises, selon les configurations et selon les réalités sociales, qui ont une influence décisive sur les processus de transmission. Nous parlons donc des nouveaux types de communautés, des différentes propositions, des typologies différentes, des régions abritant d'autres configurations et de systèmes de valeurs différents. Enfin, nous échangeons par des langages, où les paroles n'ont pas le même

degré de compréhension, selon les milieux, les lieux et les cultures (chapitres 4, 5 et 6), ce qui fait du phénomène de la transmission une réalité complexe.

Pourquoi avons-nous choisi l'adolescence et la jeunesse comme le miroir pour étudier ces processus ? (chapitre 3). L'adolescence est la période où le jeune abandonne les comportements de l'enfance et acquiert ceux des adultes. En psychologie, on peut parler de l'enfance comme d'une époque d'imitation, tout autant que de volonté de conformer l'autre à son désir. Il existe chez l'enfant plutôt un sens de l'identification, et le sentiment qui va le guider sera en effet l'admiration, même si les parents ont une attitude ferme et autoritaire. Les "adultes", eux, ont déjà un système de valeurs plus ou moins intégré. Par contre, les adolescents et beaucoup de jeunes vivent le moment où la tâche principale est d'arriver à construire une personnalité intégrée et cohérente, une identité capable d'établir des relations positives avec les autres et avec eux-mêmes. Les adolescents ont toujours été le casse-tête des familles et de la société, parce que leurs « excès ont tout le temps inquiété et perturbé la société des adultes »[1]. Comme disait Winnicott : « Vous avez semé un enfant. Vous récoltez une bombe ! ». Les adolescents évaluent constamment les adultes, ce qu'ils peuvent lire de leur authenticité, cherchant s'ils incarnent ou non d'une façon tangible, visible, les valeurs qu'ils exigent ou essaient de transmettre. Même un jeune en désaccord avec l'adulte est sensible à son authenticité : « La famille est un monde idéal. On fait d'elle un tableau qui la signale comme un exemple du partage. On voit les parents heureux dans un arc en ciel… Chouette ! Mais, d'un moment à l'autre, j'ai vu que ce n'étaient que des mensonges. » (Sebastián, 15 ans).

L'ethnographie du monde contemporain ne doit pas s'en tenir à l'échelle unique de la monographie de la communauté parce que les individus participent d'univers sociaux divers et il faut donc saisir leurs comportements à différentes échelles : celle de petites collectivités, celle de grands ensembles culturels, articulées entre elles par toute une série de médiations[2]. Au cours de notre cursus, nous sommes retourné en Colombie, pour nous livrer pendant cinq mois à plusieurs entretiens avec des adolescents, mais aussi avec des jeunes, des parents et des enseignants[3]. Notre objectif a été de saisir le point de vue des acteurs impliqués sur le terrain. Dans l'étude des configurations et des processus de transmission inhérents à celles-ci, notre travail montrera les différences suivant une gradation : d'abord, *l'école* et le poids de l'institution (chapitre 4), ensuite deux groupes d'amis ou *combos*[4]

---

[1] TROGER, Vincent. *Une jeunesse longtemps sous contrôle.* Sciences Humaines, 127, Mai 2002, p. 20.

[2] Cf. JOURNET, Nicolas. *Pour une ethnologie de l'homme ordinaire*. Rencontre avec Christian Bromberger. Sciences Humaines, 127, Mai 2002, p. 38.

[3] 85 personnes rencontrées et 67 entretiens en total dont 51 individuels et 12 avec plus de deux personnes. Dans la première Annexe de notre travail on trouvera la liste complète des entretiens.

[4] En Colombie on donne le nom de « combo » au groupe d'amis qui se rencontrent toujours dans un coin de rue, pour le différencier de la « bande » qui a comme caractéristique d'être un groupe organisé de délinquants. Nous reviendrons sur ce sujet dans le chapitre suivant, avec plus de détails dans les chapitres 3 et 6.

et six jeunes filles d'un *quartier populaire* avec les défis propres à une ambiance sociale conflictuelle (chapitre 6) et, enfin une *Communauté Indienne* engagée dans un processus de conscientisation et d'émancipation pour maintenir ses racines contre l'"envahisseur" occidental (chapitre 7). Bien que ces configurations, composées chacune de multiples autres configurations avec leurs interactions symboliques rendent notre travail complexe, elles nous permettront d'entamer, après l'analyse des entretiens, la construction d'une théorie sur les éléments marquants dans le processus de la transmission des valeurs et de son aboutissement, ce que nous appelons "incorporation des valeurs" (chapitre 8).

La démarche de notre travail est ethnographique et non psychanalytique. Toutes les figures des comportements humains s'articulent – dans la logique ethnographique - autour de l'idée que ce sont les interactions, qui, non seulement dirigent nos conduites, mais également forgent nos pensées. Le travail sociologique, nous dit François Dubet, ne peut être mené sans une définition préalable des règles du jeu, des concepts utilisés et de leurs articulations qui permettent de "lire" dans le flux des discours et la multiplicité des échanges. Ne serait-ce que pour rapporter les propos des acteurs et la manière dont ils rendent compte de leurs pratiques, il faut disposer d'un code, de schémas interprétatifs et d'hypothèses quant aux "causes" et au "sens" de l'action. Leur regard sur le monde dépend de ce que l'interactionnisme symbolique va appeler une construction psychique qui est une série d'aller–retour entre eux et l'environnement, c'est-à-dire dans les configurations et par des interactions symboliques vivantes et parfois fort changeantes. Très succinctement, on peut rappeler que l'ethnographie, spécialement lorsqu'elle se réfère à *l'interactionnisme symbolique*, se présente comme une méthode nécessitant de tenir compte du contexte historique, social, culturel, mondial, et des variations multiples de celui-ci[5] ; de comprendre les processus, les relations, la dynamique des groupes, les motivations de la vie quotidienne des acteurs ; de percevoir les significations symboliques qui émergent dans leurs interactions comme acteurs éducatifs ; de trouver les significations profondes, plutôt que de recevoir seulement les paroles des acteurs ; de tenir compte enfin de soi-même en tant que chercheur[6].

Se livrer à des entretiens, c'est entendre des individus qui vivent dans des configurations et des interactions symboliques particulières, un « univers de discours » comme dit G.H. Mead, découvrir quelles influences les ont marqués davantage, c'est-à-dire saisir les expériences qui ont eu une influence significative sur eux et *l'explication que les individus eux-mêmes font de ces expériences et influences.* Le type d'entretien auquel nous nous sommes livré visait à élaborer un récit de vie, une autobiographie sociologique, mais centrée sur l'aspect particulier de la transmission de valeurs. Étant donné que dans un entretien, on perçoit chez l'interviewé une partie composée essentiellement d'assertions verbales, que l'acteur peut facilement manipuler à

[5] Ce que nous avons fait en situant notre travail de terrain dans les contextes sociopolitiques et géographiques du pays et du continent (Fin du chapitre 1), des trois lieux de recherche (chapitres 4, 6 et 7), de la famille en décrivant sa problématique actuelle (chapitre 5) et la situation particulière que vivent les jeunes interviewés (chapitre 3).

[6] « Le chercheur est un instrument bien affiné qui a de notables aptitudes, mais qui est aussi une personne, avec ses valeurs, ses croyances et sa personnalité» Cf. WOODS, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires : Paidós, 1998, p. 74-75.

sa guise, et une partie constituée surtout d'expressions indirectes qu'il lui est difficile de contrôler, nous étions très attentifs à cette sorte d'expressions qui, accompagnées de gestes significatifs, se révélaient comme les plus importantes pour notre travail. Dans la transmission de valeurs ce qui est fondamental *c'est la manière de communiquer*, le rapport étroit avec la réalité et la qualité des interactions. Pour G.H. Mead, le langage, les gestes significatifs et les autrui significatifs, sont autant de « symboles », qui marquent les fondements symboliques de la communication sociale. Nous sommes conscients de la difficulté de s'appuyer sur le matériel verbal pour une recherche ethnographique, et aussi du fait qu'une grande partie de ce qui est transmis ne passe pas par la parole consciente. Néanmoins, cela ne nous empêche pas de recueillir un outillage de première qualité, essentiel pour comprendre le sujet de notre recherche. Comme dit Georges Santayana, « mots et images ressemblent à des coquilles ; ils ne font pas moins partie de la nature que les substances qu'ils recouvrent, mais ils parlent mieux à l'œil et s'ouvrent davantage à l'observation »[7]. Henri Lefebvre est aussi éclairant : « Au cœur du quotidien et de ses paroles se trouvent des valeurs éthiques, supports de la vie sociale qui la rendent supportable. Le discours et le quotidien recouvrent d'une chair faible mais douce la crudité et la brutalité des rapports structurels, squelette de la société »[8]. Nous nous sommes donc livré, après avoir retranscrit ces entretiens, à une analyse précise de leur contenu en nous imprégnant de ces discours pour saisir la manière de penser de leurs acteurs, tenant compte du fait que la phase suivante de transcription ne se réduit pas à transposer un texte, mais qu'elle est aussi un moment d'imprégnation, d'incorporation.

Nous avons divisé notre travail en trois parties :

La ***première partie*** est la contextualisation de notre objet de recherche et comporte trois chapitres : *la problématique des valeurs aujourd'hui ; la transmission : concept, processus et enjeux ; les adolescents et les jeunes dans le processus de transmission de valeurs*. On constate aujourd'hui, comme dit Jean Nabert, l'omniprésence de l'éthique qui s'exprime par les interrogations d'une société dont les règles de conduite ne sont plus fixées par des repères idéologiques ou religieux, ou des autorités très affirmées, laissant les individus seuls et les sociétés parfois désemparées devant les choix de vie. Pour G.H. Mead, la morale est centrée sur la conduite sociale et c'est en tant qu'être social que l'homme est moral. Ni réduite à des essences, qui exigent l'intuition avant d'être concrétisées dans la conduite, ni réduite à une imposition de normes, la valeur a un élément de permanence opposé à ce qu'il y a dans le désir de changeant ou de capricieux. « La transmission d'une valeur relève d'un processus et c'est bien dans l'expérience sensible que le débat s'enracine. La valeur a donc un statut mixte entre objectivité d'un déjà-là institué et engagement subjectif »[9]. C'est sur cet engagement subjectif que va se centrer notre travail.

---

[7] SANTAYANA, George. Cité par GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne.* 1. *La présentation de soi.* Paris : Les Editions de Minuit, 2003, p. 7.

[8] LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne. De la modernité au modernisme. Pour une métaphilosophie du quotidien.* Vol. III. Paris : L'Arche Éditeur, 1981, p. 66-67.

[9] GUILLOT, Gérard. *Quelles valeurs pour l'École du XXe siècle* ? Paris : L'Harmattan, 2000, p. 9-10.

Mais avant de parler du processus de transmission de valeurs nous devons nous poser ces questions : Qu'est-ce que la transmission ? Qu'est-ce que transmettre ? (chapitre 2). En les éclairant, appuyés sur la pensée de Norbert Elias, de G.H. Mead et d'Erving Goffman, nous étudierons les concepts de "configuration" et d'"interaction", outils qui nous permettront d'entamer l'étude des éléments intervenant dans le processus de transmission de valeurs et de leur incorporation. Les deux concepts fondamentaux de Norbert Elias pour nous aider dans notre travail sont : *celui de "configuration"*, qui permet de dépasser l'antinomie "individu – société", et *celui de "processus"*, qui substitue à l'idée de causalité des modèles dans lesquels évoluent ensemble, et de façon interdépendante, les phénomènes sociaux[10]. Pour les « interactions symboliques » et les « autrui significatifs », Erving Goffman nous donne les éléments pour les comprendre. Pour cet auteur, les interactions sociales constituent la trame d'un certain niveau de l'ordre social, parce qu'elles sont fondées sur des règles et des normes, tout autant que les grandes institutions, telles la famille, l'État, l'Église, etc.. L'interaction directe, spontanée, universelle est celle que crée la communication linguistique interpersonnelle, parfois banalisées par les chercheurs. De son côté, G.H. Mead dit que les ensembles de relations sociales sont en permanente interaction symbolique et qu'ils sont confrontés avec des systèmes de valeurs. Enfin, Pierre Bourdieu nous dit que chaque milieu social véhicule et transmet un "habitus" - sorte de code de conduite intériorisé – qui oriente les façons de s'exprimer, de penser et d'agir en conformité avec ce milieu.

Dans la ***deuxième partie***, nous nous sommes plongé dans l'étude de la façon dont les valeurs sont transmises. À partir des expériences de nos interviewés, nous avons cherché les éléments qu'on peut signaler comme les plus importants pour une transmission réussie et aussi les éléments qui l'empêchent. La valeur n'apparaît pas comme telle, mais elle se déduit, *c'est de l'ordre de l'inférence* : un principe axiologique est en action. La famille (chapitre 5), l'école (chapitre 4), dont nous présentons deux exemples de transmission réussie dans les œuvres de Nicolas Grundtvig et de Rabindranath Tagore, et la réalité sociopolitique et culturelle des différentes configurations où l'individu est immergé, ont, toutes deux, un rôle décisif. Enfin, nous avons étudié, dans le cas du quartier populaire et de la communauté indienne, comment les valeurs peuvent être plus visibles dans des situations d'urgence, voire extrêmes. Quelles sont pour les jeunes et les adultes les caractéristiques des "autrui significatifs" en tant que transmetteurs, quels sont les critères de refus et d'acceptation des valeurs, comment les valeurs ont été transmises, dans quelles conditions une valeur transmise devient une façon propre d'être (= incorporation), ce sont là quelques unes des principales questions posées à nos interviewés.

Dans la ***troisième partie***, muni de cette richesse d'informations, nous arrivons au cœur de notre travail : les conditions pour une transmission réussie de valeurs et leur incorporation. Nous nous somme fixé deux buts : ***en premier lieu*** en suivant notre hypothèse des aspects communs intervenant dans

[10] « Si pour comprendre la structure d'une molécule on n'a pas besoin de savoir ce que signifie se ressentir comme l'un de ses atomes, il est indispensable, pour comprendre le mode de fonctionnement des groupes humains, d'avoir accès aussi de l'intérieur à l'expérience que les hommes ont de leur propre groupe et des autres groupes ; or on ne peut le savoir sans participation et engagement actifs ». ELIAS, Norbert. *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard, 1993, p. 29.

n'importe quelle situation ou réalité, nous avons cherché les plus importants de ces aspects ; ***en second lieu***, et c'est notre deuxième hypothèse, nous voudrions montrer que le processus de transmission entraîne l'appropriation de la valeur, ce que nous nommons "incorporation", et qu'il existe aussi quelques pistes pour comprendre ce qui se passe chez l'individu qui accepte la valeur transmise. Ici nous développons ce que l'on peut préciser des aspects qui interviennent chez quelqu'un qui "reçoit" une valeur et la fait sienne. C'est-à-dire, plus que l'usage d'une valeur, il s'agit de rechercher comment on l'intègre en en faisant une manière de vivre, de se comporter dans le monde, un guide de nos actions et de nos choix. Dans ce processus d'appropriation, nous essayerons de relever quelques aspects comme : ce que nous entendons par "Incorporation", l'interaction et la socialisation, l'affectivité et l'illusion axiologique, l'importance de l'exemple – témoignage, qui permet de "voir" les valeurs ; la place du dialogue, de la réflexion et de la décision comme éléments essentiels, la comparaison comme motivation et invitation à la réflexion, les valeurs en "stand-by" ou la suspension temporaire d'un système ou de certaines valeurs dans la construction de son propre système de valeurs.

Pour terminer il faut tenir compte du fait que notre travail de terrain s'est déroulé en Amérique latine. Tandis que le monde anglo-saxon est engagé au niveau même de sa philosophie, dans le pragmatisme et l'empirisme, les pays latins, dont la Colombie est un bon exemple, sont restés davantage fixés sur les valeurs au sens traditionnel. Elles sont ici régulées différemment, parce que les sentiments et l'affectivité occupent une place importante. Les Latins gardent encore un esprit de clan où le lien familial est essentiel. Pourtant, et c'est une des hypothèses de notre travail, il existe des éléments communs qui, mis en pratique, permettront de réussir la transmission dans n'importe quels groupe ou situation du monde moderne.

PREMIÈRE *PARTIE*

CONTEXTUALISATION
DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE

CHAPITRE *1*

LE PROBLÈME DES VALEURS AUJOURD'HUI

« Le temps linéaire (le temps des sciences appliquées, le temps de l'organisation en complexité de l'assemblage en extension des sociétés humaines) a évincé en quelque sorte le Bien Suprême de Platon, solitaire et singulier, pour lui préférer une multiplicité de valeurs fragmentées, parfois en coexistence contradictoire »[11]
« L'homme est nécessairement chercheur de valeurs : qu'il les découvre ou croie les inventer, il est astreint à s'en donner, c'est-à-dire, car c'est identique, à donner une signification à sa vie »[12]

LES VALEURS FACE AUX EFFETS DE LA MONDIALISATION

Des voix s'entendent… des cris montent… Nous sommes témoins d'une sensibilisation à la morale. La famille, l'école, la société, la mondialisation, sont visées par des critiques disant leur échec ou leur déviance par rapport à leur responsabilité dans la transmission de valeurs. Partout, surtout chez les adultes, existe une nostalgie du passé, parce que : « les valeurs étaient plus fondamentales » (1) « …*avant*, un seul regard des parents suffisait » (2) « …*avant*, les valeurs étaient plus solides et mieux définies » (3) « …*avant*, l'école était plus stricte, il y avait plus de respect » ; « …aujourd'hui, tout le monde fait ce qu'il veut » (4)[13]. C'est une "crise" qui ne touche pas uniquement les cadres moraux traditionnels légués par les grandes confessions religieuses, celles qui disaient détenir le dernier mot dans le domaine de la morale et des coutumes. C'est aussi un problème pour les valeurs laïques : science, progrès, émancipation des peuples, idéaux solidaristes et humanistes. Dans un monde dominé par la spéculation, l'éphémère, l'obsolescence accélérée, le caprice subjectif, où le modèle à suivre est "la valeur boursière", là où on a privilégié le développement dans sa dimension matérielle,

[11] ÉQUIPE DE RECHERCHE CMVV. Université de Paris XII. *Valeurs et changements sociaux.* Paris : L'Harmattan, 2000, p. 22.

[12] XYPAS, Constantin (sous la direction de). *Éducation et valeurs. Approches plurielles.* Paris : Anthropos, 1996, p. 186.

[13] (1) Rodolfo, père de famille ; (2) Luis Fernando, Lilia, Rodolfo et Lucelly, parents ; (3) Lilia, mère célibataire ; (4) Camilo Andrés, étudiant.

dans ce monde-là, de nombreuses valeurs morales et spirituelles sont nécessairement sacrifiées. L'école, la famille, la religion "sereine" et le fondamentalisme, les différents secteurs de la société, les messies laïques ou religieux, etc., tous, prônent un retour aux valeurs. Mais quelles sont ces valeurs ? Pourquoi cette crise ? Pourquoi cette idée de retour ? Comment peut-on transmettre les valeurs aujourd'hui ?

Tout d'abord, dans notre vie quotidienne, la moindre prise de position, même si elle nous semble d'apparence insignifiante, exprime de fait des valeurs, explicites ou implicites. L'acte éducatif, qui ne se réduit pas à l'école, implique la question des valeurs dans toute son amplitude et dans toute son intensité. Dans l'énorme terrain de déconstruction postmoderne, une des situations les plus problématiques est sans doute celle du discours axiologique uni à l'incertitude concernant les valeurs à transmettre et surtout sur la façon de le faire, le "comment ?". Regardons le monde : ce n'est pas une couverture en un seul morceau, mais plutôt un tissu fait de morceaux irréguliers et contrastés. Pour l'UNESCO, « le questionnement sur les valeurs est le symptôme des mutations profondes que connaissent nos sociétés sous les effets conjugués de ces deux phénomènes de grande ampleur que sont la mondialisation et les nouvelles technologies »[14]. Le sentiment général est l'affirmation que le monde a perdu son orientation éthique et que de nombreuses personnes ne voient pas d'horizon vers lequel se diriger. Nous pensons que plus qu'à une "crise" de valeurs, entendue comme leur "absence", nous assistons à une perte du sens même des valeurs, et plus profondément, à une "crise de la personne"[15] et une "crise de lien" (avec la famille, l'école, la société, l'information, la technologie, la vitesse des changements de tout ordre). Il est vrai que toutes les cultures doivent être respectées, mais il est vrai aussi que toutes les valeurs ne sont pas équivalentes et peuvent être réévaluées.

Tenant compte que le développement technoscientifique s'autonomise de plus en plus par rapport à d'autres sphères, qu'il ne vise pas directement les fins de l'humanité, et que sa maîtrise globale devient presque impossible, nous voyons l'importance d'insister sur le thème de la valeur. Le passage d'une civilisation rurale à une société de la machine, urbaine et cybernétique, standardise les gestes, les procédures et les attitudes et dilue les micro-cultures. Le résultat de cette homogénéisation est que certains modes de vie, certaines identités collectives et leur hiérarchie des valeurs impliquées deviennent obsolètes[16]. Nous avons basculé d'une société de type technico-industriel à une société de type technico-informatif qui « rend et rendra

[14] UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Éd. UNESCO/Albin Michel, 2004, p. 17.

[15] Dans le sens d'un être en relation. Le terme "Persona" signale l'homme en sa singularité, son incommunicabilité dans l'être, son autonomie, son impulsion ininterrompue à se "façonner" et à se gouverner en favorisant le développement de toutes ses capacités.

[16] C'est qu'on appelle aujourd'hui la "crise des identités". On peut approfondir ce sujet dans : DUBAR, Claude. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Paris : PUF, 2000.

caduques certaines de nos pratiques culturelles et sociales. Les échelles de valeurs seront de nouveau bousculées, et chahutées et de nouveaux choix d'investissement émergeront à coup sûr »[17].

Évidement, l'alliance de plus en plus remarquée que nous constatons entre la science et la technique entraîne une modification profonde dans l'expérience vécue du temps, parce que ce n'est pas le présent mais le futur qui devient l'orientation principale de l'imagination, de l'activité et de la planification de la gestion des sociétés. Le vertige du futur se constate dans la facilité étonnante d'obsolescence de tous les appareils issus des nouvelles technologies qu'on achète aujourd'hui : dès le lendemain il en arrive un nouveau et on annonce déjà l'arrivée d'un autre pour un futur proche. Nous constatons comment les valeurs économiques, affectives, esthétiques et intellectuelles qui ont comme but le profit et l'épanouissement personnel masquent les valeurs éthiques, spécialement celles visant la réalisation du bien collectif et l'amélioration du lien social. Passagers impuissants d'une voiture folle sur laquelle nous n'aurions plus aucun contrôle, « la complexité du réel semble nous contraindre à une "passivité prudente", à une impuissance assumée comme seule possibilité, non plus pour nous acheminer vers "le mieux", mais juste pour éviter "le pire" »[18].

Pour Pascal Bruckner nous sommes dans le culte du bonheur. Le "soyez heureux !" du monde moderne est un dangereux commandement auquel il est d'autant plus difficile de se soustraire qu'il prétend faire notre bien. Cet auteur appelle « devoir du bonheur » cette idéologie qui pousse à tout évaluer sous l'angle du plaisir et du désagrément, cette assignation à l'euphorie qui rejette dans l'opprobre ou le malaise ceux qui n'y souscrivent pas.[19] Pourtant, nous dit M. Benasayag, il existe un danger et « à défaut d'être heureux, on peut se réjouir de ne pas se compter (encore) entre les malheureux, ceux qui constituent la masse des "sans" : les sans-travail, les sans-papiers, le sans-toit, la sans-sécurité sociale, la sans-santé, bref les sans-dignités »[20].

La mondialisation nous a révélé que bien loin de nos conceptions étroites sur la grandeur de notre propre culture, et de la culture occidentale dominante d'autrefois, le monde est un composé amorphe d'une pluralité de cultures avec un pluralisme de valeurs que nous avons ignorées jusqu'à présent. Aujourd'hui encore de nombreuses personnes et cultures l'ignorent encore et, en plus, il n'existe pas de langage de base applicable universellement.

---

[17] ÉQUIPE DE RECHERCHE CMVV. Op. cit., p. 22.

[18] BENASAYAG, Miguel. *La fragilité.* Paris : La Découverte, 2004, p. 7.

[19] Cf. BRUCKNER, Pascal. *L'Euphorie perpétuelle.* Paris : Grasset, 2000. Cf. aussi COMPTE-SPONVILLE, André. *Le bonheur, désespérément.* Librio - Flammarion, 2003. Nous pouvons trouver une approche différente sur ce sujet dans les conversations du DALAÏ-LAMA, Howard CUTLER. Voir *L'art du bonheur. Sagesse et sérénité au quotidien.* Paris : Robert Laffont, 1999. « De nos jours, les gens confondent parfois bonheur et plaisir… Le vrai bonheur est plus en rapport avec le cœur et l'esprit, car celui qui dépend surtout du plaisir physique est instable », nous dit Le Dalaï-lama, pp. 35-36.

[20] Cf. BENASAYAG, Miguel, Op. cit., p. 8.

Pour Edward T. Hall, « comprendre une culture différente consiste en grande partie à connaître son mode d'organisation, et à savoir comment s'y prendre pour en acquérir la connaissance dans cette culture. On n'y parvient pas si l'on s'obstine à se servir de modèles d'enseignement hérités de sa propre culture »[21].

Le déplacement et la migration généralisés de millions de personnes entre les cinq continents, amènent un choc de cultures avec leurs modes de vie, leurs comportements, leurs croyances religieuses, leurs traditions[22], où sont fortement attachées et mises en relief des valeurs éclairées, contrastées ou opposées entre elles[23]. Ce phénomène de migration vécu par de nombreux pays a bouleversé le monde des valeurs : la sortie du monde rural et l'entrée simultanée dans le monde complexe des villes change inévitablement le rapport au temps, à l'espace ou au groupe. On le voie clairement dans le cas de Marcela[24], une adolescente de 16 ans, qui été obligée par la violence à quitter son milieu rural, rencontrant de nouvelles réalités qui l'ont forcée à "recomposer" sa façon de voir le monde : « Quand je suis arrivée ici[25], mon monde a changé, je me sentais étrangère. J'ai commencé à rencontrer des personnes qui agissaient d'une façon que je n'aimais pas, mais peu à peu je me suis habituée, bien que je ne me sois pas laissé entraîner par eux. Il m'est difficile d'acquérir des amitiés selon mon goût ». Cette situation nous permet de mettre en lumière que la mégapole du XXIe siècle, n'a rien à voir avec la "ville" de jadis dont elle fait exploser le cadre et le contrôle social qui lui était lié.

Par la mondialisation, la dynamique de l'universel comme transcendance, comme fin idéale, comme utopie, cesse d'exister en tant que telle lorsqu'elle se réalise. On peut constater la mise en suspicion du fondement transcendantal de l'axiologie ou de la réalité métaphysique des valeurs pour donner plus d'importance à leur réalité, à leur contingence née des changements modernes et à l'entrecroisement des cultures. Une des causes en est que l'attachement à une vérité universelle peut devenir un masque pour défendre les intérêts des groupes dominants, les abus du pouvoir, l'imposition de

[21] HALL, Edward T. *Au-delà de la culture.* Paris : Seuil - Essais, 1979, p. 130.

[22] Dire que les pays développés ont le monopole de la connaissance et des savoir-faire est exagéré. La mondialisation et le contact entre les cultures nous ont révélé la richesse de sagesse et de savoir faire d'autres peuples, cultures et religions.

[23] « Toutefois, l'aspect le plus sensible pour la globalisation peut être celui de la culture. La globalisation est sans aucun doute un moyen puissant de lier les gens entre eux. Cependant, il ne doit pas pour cela conduire à une uniformité culturelle mondiale ou à l'hégémonie d'une ou de plusieurs cultures sur toutes les autres. Il ne doit pas non plus stimuler la fragmentation ou la mentalité de ghetto. Au contraire, il doit encourager le pluralisme en vue du dialogue et de l'enrichissement mutuel. » Cf. MATSURA, Koïchiro. *Está creando la globalización de la economía valores para una nueva civilización* ? Perspectives OIE/UNESCO, Vol. XXX, n° 4, diciembre, 2000.

[24] Nous avons transcrit intégralement l'entretien avec cette adolescente comme un exemple des entretiens réalisés dans notre travail de terrain. Cf. Annexe II.

[25] Née dans une paisible ville (Carment d'Atrato), elle a été obligée par l'arrivée de la Guérilla à fuir avec sa mère et sa sœur, à se déplacer vers un bidonville (à Medellin) où la violence était omniprésente à cause de la "guerre des bandes de jeunes" qui dominaient l'espace public du quartier.

valeurs différentes[26]. Nos certitudes concernant la société, l'histoire, l'homme sont toujours mises en cause partout, même dans des cultures très enracinées dans leurs traditions et leurs concepts. La mondialisation des échanges, en faisant table rase de toutes les différences et de toutes les valeurs, met fin à l'universalité des valeurs et essaie de tout homogénéiser, créant la culture de l'indifférent[27]. Cependant, « dans les fragments de ce miroir brisé de l'universel, toutes les singularités ressurgissent : celles que l'on croyait menacées survivent, celles que l'on croyait disparues ressuscitent »[28].

Le rejet d'un moralisme qui avait dénaturé l'éthique en s'enfermant dans des dogmes ou des vérités intouchables et absolues, l'influence du courant psychanalytique dans le domaine de la déculpabilisation, les nombreuses questions surgies dans les sociétés avancées et les interrogations toujours

---

[26] Le Nobel colombien Gabriel GARCIA MARQUES écrivait comment la convoitise des conquérants les a rendus aveugles aux valeurs *visibles* des cultures indiennes : « Dans son journal de bord, Christoffo Colombo écrit que les indigènes les avaient reçus sur la plage comme leurs mères qui les avaient accouchés, qu'ils étaient beaux et de bonne apparence, et tellement candides de nature, qu'ils changeaient tout ce qu'ils avaient pour des colliers de couleurs sans aucune valeur. Mais Christophe Colomb a perdu la tête quand il a découvert que les anneaux qu'ils accrochaient à leurs narines étaient d'or, tout comme les bracelets, les colliers, les boucles d'oreille et tout ce qui adornait leurs corps. Il a vu aussi qu'ils avaient des cloches d'or pour jouer, et que certains dissimulaient leurs organes génitaux avec des objets d'or. Donc, c'est la splendeur de l'ornementation, et non leurs valeurs humaines qui a prédominé, ce qui a condamné les Indiens à être des protagonistes de la nouvelle Genèse qui commençait ce jour. Beaucoup d'entre eux sont morts sans savoir d'où venaient les envahisseurs, beaucoup d'entre eux sont morts sans savoir où ils étaient. Cinq siècles après, descendants tant des Espagnols que des Indiens nous n'arrivons pas à savoir qui nous sommes ». Cf. MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. *Colombia al filo de la oportunidad.* Bogota : Magisterio, 1998, p. 16.

[27] Pourtant, nous partageons l'avis de Ronald Inglehart pour qui « Le développement économique tend à pousser les sociétés dans une direction commune, mais plutôt que de converger, elles semblent évoluer selon des trajectoires parallèles forgées par leur héritage culturel… On peut douter que la modernisation produise une culture mondiale homogénéisée, du moins dans les générations à venir ». Cité par Laurent D'ERSU, *Les valeurs du monde, des vases communicants.* La Croix, 14 décembre, 2002, p. 24.

[28] BAUDRILLARD, Jean. *De L'universel au singulier : la violence du mondial.* UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Éd. UNESCO/Albin Michel, 2004, p. 47. Deux exemples sont pour nous éclairants : Le premier, face à la très forte domination culturelle américaine qui trouble les Japonais, qui s'interrogent sur leurs valeurs culturelles régionales, antiques ; ils craignent parfois de les avoir perdues. C'est le cas de plusieurs régions et cultures comme nous l'avons personnellement constaté chez les "Indiens Paeces" en Colombie. Le deuxième est le cas des populations de la plupart des pays de l'ancien bloc de l'Est qui se sont tournées, entre 1990 et 1997, vers les valeurs liées à la survie et les "valeurs traditionnelles" (attachement à la nation, foi en Dieu, respect de l'autorité).

épineuses sur la bioéthique, tout cela invite à la réflexion sur les valeurs et leur transmission. De même, l'éveil à la multiplicité de ces valeurs, leur libération du joug du divin – longtemps l'unique garant des valeurs inaltérables -, la perte de valeurs partagées montrent qu'il n'y a plus d'archétype fixe de valeurs, de mesure stable et absolue. Nous nous éveillons au fait que l'Église est désormais en crise parce qu'elle a dû accepter de composer et de perdre sa domination absolue sur la vie sociale et politique. Cette situation largement constatée ravive l'affrontement complexe entre le compromis démocratique, la loi éphémère et relative d'une part, et l'absolu théocratique, la loi éternelle et immuable, d'autre part.

Désormais les valeurs varient sur le vaste marché de la concurrence et de la mondialisation, devenant ainsi les tendances temporaires. L'éphémère est devenu le roi du monde, et la permanence propre de la valeur est vue comme démodée. Mais la valeur, au sens propre du terme, ne peut être réduite ni à une mode, ni à une norme qui serait sa mise en pratique. Ce que nous dit Jean Nabert est très éclairant : « Pour qu'il y ait dans toute valeur et en tout ordre de valeurs un élément de permanence qui s'oppose à ce qu'il y a dans le désir de changeant ou de capricieux, il faut que la valeur comporte l'équivalent d'une règle, d'une forme, capable de diriger le désir et de lui imposer l'unité d'une direction »[29]. Dans une étude sur la transmission des valeurs, il est fondamental de distinguer, d'une part, ce qui est de l'ordre de la constance - du principe irréductible de la valeur -, et d'autre part, la carence de persistance propre aux expériences vécues du plaisir et de l'illusion axiologique qui lui est liée.

L'INDIVIDUALISME

Un des problèmes soulignés pour montrer la "crise des valeurs" et la difficulté de leur transmission, c'est la montée d'un individualisme[30] de plus en plus radical qui détruit les liens hérités et les identités établies. Cette insurrection de la singularité peut prendre des aspects violents, irrationnels ; des formes ethniques, religieuses, linguistiques, mais aussi, au niveau de l'individu, des formes caractérielles ou névrotiques. Nous pouvons voir

[29] NABERT, Jean. *Éléments pour une éthique.* Paris : Aubier, 1971, p. 95.

[30] Pour Jean-Luc Pouthier, (Cf. La Croix, 25 novembre 2002, p. 25), l'individualisme recouvre deux situations bien différentes : l'individualisme/égoïsme et l'individualisme/isolement. L'individualisme produit d'une évolution philosophique, économique et politique, est souvent confondu avec les égoïsmes, résultat surtout de l'efficacité économique et de la survalorisation du matériel, du plaisir et de la satisfaction immédiate. L'individualisme/isolement nous parle de ceux qui ont perdu les liens avec la société dans sa complexité où l'absence de maîtrise des règles du jeu les condamne à la dérive. Nous verrons que cette situation est fréquente dans l'adolescence.

l'antagonisme du fondamentalisme islamique face aux valeurs occidentales, ou à leur imposition subtile[31]. Dans cette même ligne nous trouvons que les défauts majeurs de toute idéologie en matière de morale conduisent nécessairement à l'intolérance. Que cette idéologie soit classique, ou qu'elle soit "rophétique", elle affirme comme universelles et intemporelles les valeurs propres à un état donné de la civilisation. Bien qu'aujourd'hui il y ait une plus grande liberté, moins d'obligations et de rituels, et peut être moins de contraintes dans certains milieux, il est vrai aussi qu'on ne peut pas se passer d'un système de valeurs, parce que c'est à travers lui que chacun s'évalue lui-même.

[31] La contestation la plus véhémente de la mondialisation occidentale s'exprime par le terrorisme aveugle. Il nous semble intéressant de faire allusion à un article paru dans le Journal Le Monde (édition du 09.07.2005) : « Si les attentats de Londres sont une nouvelle manifestation d'un conflit de civilisations, ce conflit n'est pas entre l'Occident et l'islam. Il est entre une organisation du monde fondée, dans l'idéal, sur la démocratie et la liberté, et une autre reposant sur la violence, l'oppression et l'arbitraire. C'est un conflit de valeurs et de méthodes. Les sociétés développées aspirent au confort et à la sécurité. Leurs ennemis misent sur la peur qu'ils inspirent et le sacrifice, y compris de leur propre vie, qu'ils révèrent. »

L'individualisme, tel que nous le connaissons, est le résultat du processus historique de l'émancipation de masse qui laisse à chacun la responsabilité de ses actes[32]. L'individu a une histoire qui pourrait débuter aux XVe et XVIe siècles avec la Renaissance[33]. A cette époque émerge une nouvelle manière de vivre et de concevoir sa destinée dans le monde, parce que l'individu entreprend de s'émanciper des contraintes religieuses traditionnelles qui pesaient sur son destin. L'individu nait en osant dire "je", changeant de cette façon le centre de gravité du monde social : des lois supérieures - le service de Dieu, de l'État, de la famille - l'individu se tourne vers lui-même et devient le but et la norme de toute chose. Dans les années 80, "l'individu-roi" prend une place considérable aidé en cela par le déclin des mouvements collectifs, l'essor des loisirs, le repli sur la vie privée, les activités sportives de masse, le culte du corps et le développement toujours étonnant de la technologie. Dans les années 90, d'après le sociologue Alain Ehrenberg, c'est la figure de « l'individu incertain »[34] qui s'impose.

Chargé d'un nombre croissant de problèmes et de défis dans tous les domaines, le monde prône l'autonomie. L'individu vit le paradoxe d'une incitation continue à être responsable de soi-même, et, en même temps, il se sent de plus en plus confronté à l'incertain, aux décisions personnelles, aux choix de vie, et aux engagements qui le déstabilisent, le déroutent et le font souffrir. L'individu moderne vit donc dans le *stress,* victime qu'il est

---

[32] C'est l'idée qu'Alain Ehrenberg développe dans son livre *L'Individu incertain*, Paris : Hachette, 1999.

[33] C'est tout un parcours d'"individuation" que nous avons eu l'opportunité de travailler dans le chapitre II de notre travail de Maîtrise intitulé : *« L'attention à l'homme quotidien comme source de l'art d'enseigner. L'apport éducatif et pédagogique de Bernardin de Sienne »* sous la direction de Gérard LUROL. Paris : L'ISP, 2002. Pour approfondir ce sujet nous recommandons : TAYLOR, Charles. *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne.* Seuil, 1998 ; DUMONT, Louis. *Essais sur l'individualisme.* Seuil, 1983 ; CASTEL, R., HAROCHE, C. *Propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne.* Fayard, 2001 ; KAUFMANN. *Ego. Pour une sociologie de l'individu.* Nathan, 200O ; LIPOVESTKY, Gilles. *L'ère du vide*. Gallimard : 1989, et *Le crépuscule du devoir.* Paris : Gallimard Folio-essais, 1992. Intéressante aussi est la position de Miguel BEMASAYAC qui, dans son livre « *Le mythe de l'individu »* (Paris : La Découverte, 2004) nous dit que loin d'être une instance transhistorique et transculturelle, l'individu est une forme d'organisation sociale, d'une vision du monde qui n'a rien de fatale. Il nous faut abandonner la position du « mirador », celle qui regarde le monde en situation d'extériorité, parce que nous n'avons d'autre choix que de « faire avec » les autres ce monde. En changeant nos mentalités tout deviendra possible. Dans cette même ligne se trouvent Luc FERRY et RENAUT, Alain. *68-86. Itinéraire de l'individu*. Paris : Gallimard, 1987 et RENAUT, Alain. *L'Ere de l'individu.* Paris : Gallimard, 1989, parce qu'ils ne partagent pas une vision « hédoniste et égoïste » de l'individualisme mais lui opposent celle d'un « sujet » actif et maître de sa destinée. Le sujet, selon Renaut, implique une transcendance, un dépassement du Moi.

[34] Pour Nicole Aubert, nous pouvons parler aujourd'hui de « L'individu hypermoderne ». Voir : AUBERT, Nicole (dir.). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Ed. Erès, 2005.

de l'illusion d'être son propre maître, alors qu'il sert les désirs obscurs de la foule et que le besoin *d'identité* détrône celui de *liberté.* Il y a aussi une rupture dramatique entre notre temps intérieur et le temps extérieur. Le mal actuel le plus aigu est peut-être celui où l'on perd la maîtrise du temps intérieur et, par là, la faculté de se *re*-cueillir, de *re*-garder le monde au sens ancien de "veiller sur", "prendre garde à"[35].

Dans le monde actuel, chacun doit composer, en tension permanente, avec plusieurs coutumes sociales et trouver sa propre voie. Résultat, une nouvelle pathologie apparaît, celle de l'épuisement psychique et de la dépression avec toutes sortes de conséquences somatiques[36]. « Il n'y a plus de références collectives assurées, et chacun est mis dans la nécessité de trouver sa référence, son système de valeurs qui lui permettent de prendre la mesure de lui-même. Devant la disparition des valeurs reçues, il y a une période d'affolement, de vide relatif, qui explique que beaucoup courent à tout vent d'abord pour trouver une image d'eux-mêmes… »[37] Nous vivons des conditions historiques et culturelles où l'individualisation conduit souvent à la dissolution des éthiques traditionnelles et au déclin massif de l'adhésion aux dogmes traditionnels. Les plaintes sont variées et nous avons pu le constater en écoutant nos interviewés : « Dans la famille d'aujourd'hui il y a trop de liberté aux enfants, tout devient normal… les familles n'éveillent pas leurs enfants aux valeurs » (Margarita, enseignante) ; « Avant, les valeurs étaient plus solides et mieux définies qu'aujourd'hui » (Lilia, mère célibataire) ; « Je fus très durement puni et je vais droit dans la vie. Ils étaient moins nombreux les jeunes qui prenaient le mauvais chemin à cette époque-là que ceux qui le font aujourd'hui » (Gabriel, père de famille).

Toutes sortes de critiques contre l'individualisme rampant de notre société expliquent l'explosion actuelle d'analyses sur l'individualisme et sur l'individu. Pour G. Lipovetsky, la montée de l'individualisme a deux versants : la légitimation du plaisir et la volonté d'autonomie. C'est d'un côté, la recherche narcissique du bonheur personnel, ici et maintenant ; de l'autre, le désir de décider pour soi-même de tout ce qui touche à sa vie. L'hédonisme, le psychologisme, l'extase du corps, la fin de grands projets, le consensus démocratique, la réhabilitation de l'économie libérale se donnent la main pour constituer une "idéologie" qui n'a plus actuellement d'ennemi réel en termes d'alternative. Le langage des valeurs dans ce contexte court l'énorme risque d'être instrumentalisé par l'exploit économique. Selon les termes du même Lipovetsky : « C'est de la désertion généralisée des valeurs et finalités sociales, entraînée par le procès de personnalisation, que surgit le narcissisme. Désaffection de grands systèmes de

[35] BEJI, Hélé. *La culture de l'inhumain.* UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Éd. UNESCO/Albin Michel, 2004, p. 57.

[36] La sollicitation permanente de soi dans nos sociétés peut provoquer des dépressions. Cela explique le recours aux drogues, antidépresseurs, tranquillisants afin de surmonter les moments d'effondrement. On peut remarquer que la France se trouve au premier rang dans la consommation d'antidépresseurs.

[37] FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. *Que transmettre à nos enfants.* Paris : Seuil, 2000, p. 59.

sens et hyper-investissement du Moi vont de pair »[38]. Nous constatons une pensée centrée sur la morale individuelle négligeant la morale civile et civique. Personne n'aborde les questions de cette morale-là, et pourtant elles sont fondamentales dans la vie sociale. Les repères moraux ne sont pas seulement situés à l'intérieur de l'enfance et de la famille, ils le sont aussi à l'intérieur de toutes les interactions humaines. Nous ne pouvons pas oublier que les êtres humains qui y vivent, qui y pensent et qui y agissent ont sérié et interprété à l'avance le monde par de nombreuses constructions ordinaires de la réalité de la vie quotidienne. Ce sont précisément ces objets de pensée qui déterminent leur comportement, définissent le but de leur action, en bref, qui les aident à s'y retrouver à l'intérieur de leur environnement tant naturel que socioculturel et à s'en accommoder[39].

Edgar Morin va nous parler de « l'auto-éthique », caractérisée par : la perte de la certitude absolue et rassurante qu'imposait l'instance transcendante supérieure, l'affaiblissement de la voix intérieure qui dit « bien » ou « mal », l'indécidabilité des fins de l'histoire humaine et de celles de la vie et de l'univers, la conscience des contradictions et des incertitudes éthiques, et, enfin, la conscience que science, économie, politique, art, ont des finalités qui ne sont pas intrinsèquement morales[40]. C'est dans ce contexte, que surgit partout un appel non seulement à l'éthique, mais à toutes sortes de spiritualités et de philosophies de la vie, souvent confondues à tort ou présentées comme la panacée pour sortir du vide et de l'angoisse propres à l'individualisme occidental.

L'ère de la consommation désocialise les individus en les démotivant pour la chose publique, mais en même temps elle les socialise par la logique des besoins toujours nouveaux et de l'information. Ceux-ci ont pour conséquence la fragmentation du "moi" et on voit émerger un individu obéissant à des logiques multiples. Quels sont les risques de cette évolution ? Une individualisation exacerbée des êtres, la rétraction et le refus de la vie publique, le désintérêt pour l'autre en dehors de grandes démonstrations passagères médiatisées. On assiste alors à une neutralisation des rapports humains, à une indifférence au destin et aux jugements de l'autre. Comme disait François de Sales : « Une grande misère parmi les hommes, c'est qu'ils savent si bien ce qui leur est dû et qu'ils sentent si peu ce qu'ils doivent aux autres ». Cet individualisme narcissique dévoile son insuffisance à générer une articulation satisfaisante avec le social[41].

Mais l'individualisme négligeant l'intérieur pour se tourner vers l'extérieur ne peut pas rester indéfiniment clos sur lui-même. Cet individualisme, tel que nous l'avons examiné, s'avère plus une idéologie de masse qu'une singularité créatrice. La polarisation créée par cette montée de l'individualisme

[38] LIPOVETSKY, Gilles. *L'ère du vide.* Op. cit., p. 59.

[39] Cf. DURU-BELLAT, Marie. VAN ZANTEN Agnès. *Sociologie de l'école.* Paris : Armand Colin, 2002, p. 11.

[40] MORIN, Edgar, *Éthique.* Paris : Seuil, 2004, p. 98.

[41] Cf. HOUSSAYE, Jean. Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation. Paris : PUF, 1992, p. 305.

a eu l'effet boomerang d'amener à une plus profonde réflexion sur le lien social et le besoin d'ouvrir de nouvelles solidarités. Par exemple, on constate un essor sans précédent de nouvelles formes d'associations[42] et la naissance de nouveaux types de solidarité, clairement ressenties devant les catastrophes naturelles qui ont frappé le monde ces dernières années[43]. Pour Roger Sue, si les valeurs sont bien connues, on néglige ou on ignore la valeur associative dont elles sont pourtant indissociables. Il faut un lien social particulier, qui s'appelle association entre les individus, si l'on veut avoir une chance de faire vivre les autres valeurs. Ceci nous montre comment la modernité a dû affronter le dilemme entre les valeurs abstraites et leur non-réalisation pratique qui rende suspect l'établissement du contrat social.[44] On assiste aussi à une diversification extraordinaire des recherches personnelles ou communautaires de type spirituel.

L'UNIVERSALISME ET LE RELATIVISME DES VALEURS

Il est impossible que ce qu'on appelle "crise des valeurs" soit au fond une façon de récupérer des principes et des exigences applicables aux situations concrètes et à l'avenir, ou de redimensionner les valeurs reçues de la ou des générations précédentes. Certes, on peut constater la relativité des valeurs entre les différentes sociétés, mais aussi à l'intérieur d'une même société. Puisque l'homme est un être social, les valeurs ne sont pas d'abord individuelles, comme nous l'a dit une enseignante[45] : « Les valeurs ne sont pas une matière d'enseignement. Les valeurs ne sont pas à moi, elles

[42] Selon Philippe Jeammet elles seraient plus de sept cent cinquante mille en France.

[43] Le 11 septembre, le tsunami en Asie, le cyclone Katrina ravageant La Nouvelle Orléans, le tremblement de terre au Pakistan, etc. Pourtant, on déplore de nombreuses situations de détresses ignorées ou négligées dans le monde, parce qu'il est plus difficile de trouver les moyens pour aller à leur secours, que de les trouver pour acheter des armes ou pour faire la guerre dans l'objectif d'imposer une puissance militaire, économique ou politique. Nous voyons ici l'enfermement d'un individualisme sauvage qui n'agit pas s'il n y a pas un profit à court ou à long terme.

[44] SUE, Roger. Essor des associations et nouvelles solidarités. UNESCO. Où vont les valeurs ? Paris : Éd. UNESCO/Albin Michel, 2004, p. 151.

[45] Propos de Margarita, enseignante du collège Fray Rafael de la Serna à Medellin en Colombie, professeur de Sciences Sociales. Pour François Ernenwein, « les valeurs commencent à exister lorsqu'elles sont partagées… Au cœur de la définition et de la portée de valeurs réputées universelles, largement héritées de l'occident, il y avait une découverte et un dialogue… (cela) implique un partage autour de l'égale dignité de la personne humaine, le respect de la vie et la nécessaire solidarité… » Cf. La Croix. 6 décembre 2002, p. 21. Pour approfondir l'importance des valeurs à partir de la "dignité humaine" nous recommandons : MARCUS HELMONS, Silvio (sous direction). *Dignité humaine et hiérarchie des valeurs.* Louvain : Academia, 1999.

appartiennent à tous. Il faut les intégrer aux situations quotidiennes, parce qu'elles se trouvent "camouflées" dans notre vie quotidienne, dans les actions de chaque jour[46]. La valeur exige la pratique ». Les valeurs, donc, mettent en jeu autrui et ses choix personnels. Elles ont une dimension intersubjective et s'organisent socialement selon un système de valeurs historiquement dominant et institué dans des structures d'interaction. Pour cela, si la société change, son système de valeurs et sa hiérarchisation changent aussi : qui peut aujourd'hui fonder et affirmer une valeur absolue et indiscutable ? Nous sommes confrontés à la relativité dans tous les domaines. Les sciences humaines ont montré que les valeurs sont le résultat, à un moment donné de l'histoire, des rapports de force ou de coopération entre les groupes constitutifs de la société considérée. Les valeurs, certainement, sont à penser selon l'articulation des particularismes et d'une universalité toujours à définir.

Alfred Schütz nous rappelle que l'homme se trouve, à chaque moment de sa vie quotidienne, dans une situation biographiquement déterminée, dans un environnement physique et socioculturel qu'il a défini[47]. C'est pour cela que l'ethnographe doit vivre dans la réalité quotidienne des acteurs et des institutions sur lesquels il enquête. Il ne peut pas oublier que les actions quotidiennes sont à la fois : *individuelles*, "groupales" (la famille, les collègues et amis, etc.) et *sociales*. C'est un monde de culture, un univers de significations, c'est-à-dire une texture signifiante que le chercheur doit interpréter pour nous. « Des facteurs subjectifs (symboles et dispositions) et objectifs (milieux, positions, statuts) d'orientation de l'action exercent leur force et entraînent des régularités sociales ainsi que des corrélations entre pratiques et conduites »[48].

Les valeurs varient d'une société à l'autre, et parfois dans une même société. Les cultures véhiculent avec leurs contes, leurs proverbes et leurs mythes, des trésors de sagesse humaine. Il est opportun d'indiquer, que le contenu des valeurs en ayant une nature historique, sociale et culturelle, fait qu'il existe du point de vue interprétatif une multiplicité d'idées sur ce qui est considéré comme juste ou injuste, bon ou mauvais, correct ou incorrect. La diversité de valorisations engendrées par ce processus traverse constamment la subjectivité individuelle et empêche l'élaboration ou l'adoption d'une éducation morale

[46] Claude Paquette Pour l'un, telle valeur sera vécue comme une simple *préférence* alors que, pour l'autre, elle constituera une véritable référence. C. Paquette relève ainsi huit degrés d'intensité d'une valeur : *Est-elle un choix pour l'individu ? Ce dernier a-t-il une connaissance des conséquences du choix de cette valeur ? Est-elle observable dans les gestes quotidiens ? Donne-t-elle un sens, une direction à son existence ? L'individu y est-il attaché ? L'affirme-t-il publiquement ? S'implique-t-il publiquement dans des activités qui en font la promotion ? Y a-t-il sur ce point une forte interaction entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle ?* Cf. PAQUETTE, C. *Analyse des valeurs personnelles.* Montréal : Éditions Québec-Amérique, 1982. Cité par HOUSSAYE, Jean. Op. cit., p. 40.

[47] Cfr. SCHUTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien.* Paris : Méridiens Klincksieck, 1987, pp. 14-15

[48] JUAN, Salvador. *Activités ordinaires. Un regard sociologique.* Sciences Humaines, No. 88, 1988, p. 27

appuyée sur les valeurs absolues et générales. Pourtant ces arguments ne nient pas l'existence d'un ensemble de valeurs universelles plus équitables, telles que le respect de l'égalité des hommes et des femmes dans leurs droits et devoirs sociaux, le respect d'autrui, l'authenticité.

« Le défaut de l'universalisme et du relativisme est de négliger que, non seulement, les valeurs évoluent, mais surtout, qu'elles peuvent être élaborées en commun et faire l'objet de débats et de contrats entre acteurs parfois très différents »[49]. Les valeurs constituent un ensemble flou de réponses, disponibles, immédiatement ou après élaboration, aux problèmes de comportement que pose la vie. Cette hétérogénéité de contenu ne facilite pas la réflexion. Ce n'est qu'au terme d'un long processus que le jeune pourra identifier et conceptualiser comme telles les valeurs en cause[50]. On assiste à une profonde modification de mœurs et à une diversification extrême de normes. Sans succomber au relativisme, il faut donc tenter de faire droit au relatif, à l'historique, au culturel, dans toute réflexion moderne sur le fondement de la morale. N'oublions pas la sage idée de René Rémond : « C'est faire preuve d'un moralisme sans lucidité que de laisser entendre qu'une valeur universelle mal respectée serait moins… universelle, et que la dire universelle serait le fait d'un universalisme "décati" »[51].

Toutes les valeurs, et pas seulement les valeurs économiques, semblent emportées par une sorte de relativité, de relativisme, et sont sujettes à des phénomènes d'inflation, de surévaluation, de crash, de dépréciation. Pour Legrand[52] ce relativisme est le fruit de la faiblesse de l'ontologie classique et réside dans l'affirmation de valeurs éternelles et immuables. Il est clair, dans le cas du Décalogue, que ces prescriptions réclament au moins une interprétation et une traduction en comportements observables. Nous devons tenir compte du fait que les prescriptions morales d'hier apparaissent aujourd'hui comme liées à un état de civilisation donné et non comme appartenant à des vérités éternelles incontestables, lesquelles apparaissent aujourd'hui comme une prétention insoutenable et le produit d'un aveuglement. L'ethnocentrisme, le racisme, le sexisme découlent de cet aveuglement qui prend comme universelles et éternelles des valeurs attachées finalement à un état donné de la civilisation. Il n'y a plus de valeurs admises par tous et on oppose l'incertitude aux certitudes qui jadis cimentaient la cohésion nationale. De la même façon, nous ne sommes plus dans ce monde binaire qui réduisait tout au bon et au mauvais permettant de faire une sélection sans problèmes majeurs. Mais nous sommes conscients aussi que cette façon de voir le monde conduisait à une certaine passivité, à une absence des nuances propres à toute relation humaine, à un dédain des différences entre les individus, les groupes et les cultures.

---

[49] Koïchiro Matsura. Directeur général de l'UNESCO.

[50] HOUSSAYE, Jean. Op. cit., p. 32.

[51] La Croix. 6 décembre 2002, p. 21

[52] LEGRAND, Louis. *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris : PUF, 1991.

Pourtant, un tel relativisme peut difficilement être maintenu en toute rigueur : « À l'idée de valeurs stables et éternelles se substitue l'idée de valeurs à venir susceptibles de donner leur sens aux évolutions souhaitables ou prévisibles. À l'ontologie fixiste s'oppose une ontologie prophétique pour laquelle les valeurs ne sont point intemporellement données, mais sont conçues comme devant être élaborées au cours de l'évolution »[53]. Le problème est qu'il y a aujourd'hui abondance de morales et de conflits moraux, parfois sectaires. Et ces morales, n'ayant plus de repères solides parce qu'elles répondent à une nécessité interne de l'homme, se multiplient et s'opposent, « nous assistons par conséquent à un deuil des valeurs alors que les valeurs tendaient tout naturellement à l'universalité »[54], c'est-à-dire que les valeurs sont partout une source de conflit dans la vie quotidienne tant personnelle que collective bien que paradoxalement elles cherchent le bien de la personne, de tout groupe humain et des groupes humains entre eux. Vis-à-vis de la morale "hétéronome" imposée d'autrefois, nous voyons la préférence pour une morale "autonome", c'est-à-dire, l'appropriation personnelle des valeurs permettant d'évaluer le sens de ses actes.

Pour Max Scheler[55], il y a une relativité historique des valeurs éthiques. Selon lui, pour pouvoir comparer des peuples différents, il faut distinguer clairement entre les cinq couches fondamentales : premièrement, les *variations de l'"éthos"*, ce qui veut dire les variations de la perception affective des valeurs elles-mêmes, ainsi que de la structure de la préférence axiologique. L'erreur de la personne est de conférer un caractère absolu aux valeurs qui dépendent en réalité de son idiosyncrasie et de son milieu culturel[56]. Deuxièmement, les *variations de l'éthique,* distinguant l'éthique de l'intuition pratico-naturelle et l'éthique plus ou moins scientifique qui essaie de "justifier" ces éthiques. Troisièmement, les *variations de la morale* ou des formes globales de conduite avec une unité fondée sur des structures axiologiques de caractère moral (ex. : le mariage, la monogamie, le meurtre, le vol, la tromperie). Quatrièmement, les *variations de la moralité pratique* par rapport aux conduites effectives des hommes sur la base des normes appartenant à une hiérarchie axiologique reconnue et préférentielle. Cinquièmement, les *variations de mœurs et d'usages* qui nous montrent comment les formes d'expression s'enracinent dans la tradition, rendant difficile de s'en détacher sauf par un acte de volonté.

---

[53] Ibid. pp. 33-34

[54] VARAUT, Jean-Marc. *Où trouver les passeurs de valeurs ?* Académie d'Éducation et d'Études Sociales A.E.S., Annales 1997-1998, Paris : Fayard, 1999, p. 248.

[55] SCHELER, Max. Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs. Essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique. Paris : Gallimard, 1991, p. 308ss.

[56] Nous aborderons plus largement ce sujet dans la troisième partie de notre travail, dans la section intitulée « l'illusion axiologique ».

Dans la perspective d'Edgar Morin[57], nous pouvons envisager le problème des valeurs aujourd'hui à partir de la « complexification éthique ». Celle-ci est provoquée par l'incertitude « liée à l'écologie de l'action, aux limites du calculable, aux antagonismes d'impératifs, aux contradictions éthiques, aux illusions de l'esprit humain »[58]. Auparavant le problème du fondement des valeurs ne se posait pas : les éthiques traditionnelles étant des éthiques intégrées véhiculant naturellement les impératifs de solidarité, d'hospitalité, d'honneur. Dieu avait donné des lois aux hommes afin qu'ils puissent accomplir le Bien. Obéir, respecter les valeurs étaient des évidences. Mais les choses changent avec l'accroissement de l'autonomie et de la responsabilité individuelle car l'impératif ne vient plus de Dieu, ni de la religion, ni de l'État, ni de la société, mais de l'individu lui-même[59]. Les valeurs sont donc relatives à l'individu, à travers sa responsabilité, sa dignité, sa vertu et son honneur, mais aussi au groupe et à l'espèce, surtout dans un contexte de globalisation.

---

[57] MORIN, Edgar. *L'éthique de la complexité et le problème des valeurs au XXIe siècle.* UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Éd. UNESCO/Albin Michel, 2004, p. 93. Nous recommandons aussi son dernier livre, *Éthique*. Paris : Seuil, 2004.

[58] On peut voir le développement de chacun de ces aspects en : MORIN, Edgar. *Éthique.* Op. cit., p. 39-60.

[59] Prenons comme exemple celui de la sécularisation de la société française expliquée par la progression de la permissivité et de la tolérance en matière de mœurs. Les études faites par Pierre Bréchon montrent que dans la décision de ce qui est bien ou mal, seul un quart des Français disent se fier à de grands principes. 64% estiment que le bien et le mal dépendent entièrement des circonstances. Propre des sociétés individualistes, l'orientation des Français se centre dans le fait que les grands principes, souvent définis par la tradition et les institutions, ne peuvent s'appliquer mécaniquement. Ils ne sont que des repères qu'il faut interpréter, il faut décider son agir en considérant l'ensemble de la situation. Les conduites les plus admises relèvent toutes de la vie privée et de l'autonomie individuelle, les conduites qui affectent au contraire l'ordre public sont fortement réprouvées. En pratique, c'est vivre en disant : « fais ce que tu veux dans ta vie privée mais respecte l'ordre public ». Pour approfondir ce sujet, voir aussi : BRECHON, Pierre : *Les valeurs des Français.* Paris : Armand Colin, 2003 ; BRECHON, Pierre, TCHERNIA, J.F. (dir.) *Les Valeurs des jeunes. Tendances en France depuis vingt ans.* Paris : L'Harmattan, 2001 ; GALLAND Olivier, ROUDET, Bernard (dir.). *Les jeunes européens et leurs valeurs. Europe occidentale, Europe centrale et orientale.* Paris : La Découverte, 2005.

Il est manifeste qu'il y a une évolution de la pensée et des mœurs qui bouleverse profondément le lien social[60]. Dans une société sécularisée, ce lien social doit intégrer le pluralisme pour permettre le dialogue entre façons de penser, cultures, traditions, religions, spiritualités, non seulement différentes mais parfois contradictoires. Le pluralisme est donc le substrat sans lequel la société contemporaine ne peut pas subsister. Parler de transmission de valeurs aujourd'hui exige la confrontation dans la rencontre, voire dans la concurrence, des valeurs qui dans une culture peuvent apparaître comme un attentat à la dignité humaine[61]. Il semble indiscutable que tant la nature que les lieux d'inculcation des valeurs sont affectés par la pluralité, que les influences sont réelles mais multiples et mouvantes. Bref, Il apparaît qu'une même valeur prend des sens différents selon les différentes "configurations", espaces où l'homme entre en relation avec ses semblables.

Nous avons une aide précieuse pour établir la méthode de notre travail dans la pensée de G. H. Mead qui développe un modèle interactionnel rendant compte d'un sujet actif. Pour lui, la morale est centrée sur la conduite sociale et c'est en tant qu'être social que l'homme est moral. Le soi et la société sont nécessaires à la conduite morale : la société rend possible le soi, et le soi rend possible une société encore plus organisée. En s'appuyant sur le fait que nous sommes ce que nous sommes par nos relations à autrui, il affirme que l'universalité de nos jugements vient de ce que nous prenons l'attitude de la communauté entière, celle de tous les êtres rationnels. C'est-à-dire que tout homme qui est capable de comprendre rationnellement la situation donnée doit être du même avis que les autres. La forme même de notre jugement est donc sociale, de sorte que la fin dans sa forme et dans son contenu est nécessairement sociale. Pour G.H. Mead, ce n'est pas seulement la forme du jugement mais aussi son contenu qui est universel, et la fin elle-même peut être universalisée, permettant ainsi de développer un ordre social à partir de ces fins universelles et sociales[62].

C'est précisément quand nous nous plongeons dans ces configurations et interactions que l'homme apparaît comme un être historique[63], inachevé, changeant, influençable, immergé dans une temporalité discontinue et soumise aux hasards des changements. La transmission des valeurs se fait donc dans l'histoire et par des hommes historiquement situés. C'est pour cela qu'historicité et morale sont en tension permanente, en interrogation dialectique constante, en adaptation, rénovation ou création continuelles. La société exige que les valeurs qui la structurent demandent chaque fois que

[60] Un bon exemple, en est le travail de Norbert Elias qui analyse les mœurs de la civilisation occidentale en étudiant leur transformation de la fin du Moyen Âge à l'époque contemporaine. Cf. ELIAS, Norbert, *La civilisation des mœurs.* Paris : Pocket, 2004.

[61] Rappelons-nous le cas de l'excision pour les femmes dans quelques pays d'Afrique, du voile imposée aux femmes, le travail des enfants dans de nombreux pays, etc.

[62] Cf. MEAD, George Herbert. *Fragments sur la morale.* L'esprit, le soi et la société, Paris : PUF, 1963, pp. 321-329.

[63] « Poser l'homme comme être historique, ce n'est ni sombrer dans le relativisme délétère, ni le référer à l'absolu d'une nature intouchable, c'est l'engager à faire sens au regard de présupposés qui autorisent l'histoire elle-même ». HOUSSAYE, Jean. Op. cit., p. 281.

leur contenu soit déterminé et donc aussi que leur sens soit précisé. Aucune philosophie ou morale ou religion officielle ne peut ordonner les décisions, et la société moderne fait donc corps avec le pluralisme qui se tisse continuellement dans l'entrecroisement des diverses traditions éthiques ou religieuses, entrecroisement parfois réglé mais la plupart du temps exigé par les circonstances ou les avances de l'humanité comme nous le voyons dans le cas des immigrés.

Un autre aspect à considérer pour comprendre le problème des valeurs et de leur transmission, c'est la pensée binaire si liée à la culture occidentale. Mohammed Arkoun nous dit à ce sujet : « Les discours qui ont déferlé partout depuis le 11 septembre prouvent à l'excès à quel point nous restons tous et partout prisonniers des catégories anciennes de la pensée binaire, des oppositions dualistes, des opérations de sacralisation, de transcendantalisation, d'essentialisation, de substantialisation, toutes opérations héritées de théologies médiévales, relayées par la métaphysique classique (platonisme, aristotélisme), et même aujourd'hui par le pragmatisme, le fonctionnalisme, l'empirisme de la pensée libérale triomphante »[64]. C'est cette façon de penser que nous avons trouvée dans quelques entretiens où, d'un côté, des parents disaient que les valeurs du passé étaient les bonnes, et pour les jeunes c'étaient leurs valeurs et non celles des adultes qui étaient les vraies. D'un autre côté, nous avons trouvé des enseignants d'un collège d'orientation religieuse qui, en dévalorisant l'enseignement public, disaient être les seuls à enseigner les valeurs ; les enseignants du public y répondaient en disant qu'ils respectaient la liberté des élèves de choisir le mieux pour eux. De nombreux exemples nous signalent la tendance habituelle à diviser le monde en noir et en blanc, mais avec la particularité de se situer toujours du côté du blanc en étant le juge des autres et du monde. Au fond, nous trouvons ce que Max Weber appelait un « polythéisme des valeurs », devenu une valeur contemporaine, source fréquente du surgissement des conflits entre impératifs éthiques contraires[65].

Pour finir ce bref parcours, aujourd'hui il est commun d'entendre dire que nous vivons dans une époque de "régulation" avec une prévalence des valeurs féminines, c'est ce qu'on appelle la "féminisation des valeurs". Certaines éthiques féministes reprochent à la philosophie morale occidentale de considérer l'expérience masculine comme normative. La perspective féministe semble attirer l'attention sur l'expérience morale spécifique des femmes

[64] ARKOUN, Mohammed. UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Éd. UNESCO/Albin Michel, 2004, p. 85.

[65] Il est intéressant de reproduire ce qui a été souligné dans "Le Monde" dans son édition du 09/07/05 : « Si les attentats de Londres sont une nouvelle manifestation d'un conflit de civilisations, ce conflit n'est pas entre l'Occident et l'islam. Il est entre une organisation du monde fondée, dans l'idéal, sur la démocratie et la liberté, et une autre reposant sur la violence, l'oppression et l'arbitraire. C'est un conflit de valeurs et de méthodes. Les sociétés développées aspirent au confort et à la sécurité. Leurs ennemis misent sur la peur qu'ils inspirent et le sacrifice, y compris de leur propre vie, qu'ils révèrent ».

en vue de faire admettre leur aptitude – jusqu'ici dévalorisée – à être des agents moraux[66]. Nous pouvons penser la féminisation sous ces aspects : en premier lieu, l'accent mis sur l'importance du lien. Ensuite, apparaît l'idée de la pensée comme vie et comme expérience charnelle, à la différence des hommes qui tendent à l'abstraction. Il n'y a donc pas dans une "féminisation des valeurs" de dichotomie métaphysique entre le concret et l'abstrait, le physique et le mental. Enfin, dans la compréhension du temps, la pensée féminine insiste plus sur la naissance que sur l'expérience de la mort dans notre quotidien. En effet, pour une pensée féminine, le fondement ontologique de la liberté se trouve dans la naissance. La liberté n'est pas une transgression, mais la possibilité de commencer. Chaque enfant est d'abord et surtout un "recommençant". A ces idées apportées par la montée de la femme dans l'échelle sociale et sa progressive influence dans la façon de regarder l'histoire et le monde, se rattache l'effondrement des cadres patriarcaux avec leurs dimensions éthiques, institutionnelles et culturelles comme nous le verrons dans le Chapitre 5.

QU'EST-CE QUE LA VALEUR ?

> *« La valeur apparaît en vue de l'existence et pour l'existence, quand la conscience pure de soi s'infléchit déjà vers le monde, pour y devenir principe ou règle de l'action, en même temps que mesure de la satisfaction dans une conscience concrète ».*[67]
> *« Rien n'est plus individuellement et socialement mobilisateur que la valeur. Car c'est elle qui nous motive, quel que soit le nom dont nous l'affublons, en donnant sens à nos actes parce que nous croyons en elle… très profondément elle remue nos affects et notre efficacité »* [68]
> *« Tous les idiots confondent "valeur" et "prix" »* (Antonio Machado, poète espagnol).

---

[66] JAGGAR, Alison M. *Féministe.* Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale. Monique Canto-Sperber (sous la direction). Paris : PUF. 1996, pp. 603-609. Cf. aussi : PAYA, Sánchez, Montserrat. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural.* Bilbao : Desclée, 2000 (surtout les chapitre *Axiología y ética* ou nous trouverons les principales questions inhérentes à la définition de valeur). Pour avoir un aperçu général de l'histoire de l'éducation en valeurs, nous recommandons l'excellent livre de : VILANOU, Vilanou, COLLELDEMONT, Eulalia (Coord.) *Historia de la educación en valores.* Vol. I et II. Bilbao : Desclée, 2000. Voir aussi : LAVELLE, Louis. *Traité des valeurs.* T.I. Paris : PUF, 1991, pp. 33-181 avec une bibliographie considérable. MENDEL, Gérard. *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs.* Paris : La Découverte, 2004.

[67] NABERT, Jean. Op. cit., p. 78.

[68] ÉQUIPE DE RECHERCHE CMVV. Op. cit., p. 9.

Aujourd'hui, en matière de morale, d'éthique et de valeurs il n'existe pas de corpus cohérent, même, on parle indistinctement tantôt de morale tantôt d'éthique. Pour certains, la morale est d'ordre fondateur, et l'éthique plutôt comportementale, pour d'autres c'est l'inverse. Leur étymologie entraîne une certaine synonymie : "éthique" vient du grec *ta èthè,* les mœurs, et "morale" du latin *mores,* les coutumes. La réflexion sur les principes moraux (l'éthique) et l'engagement dans une situation de référence à de tels principes et aux règles qui les traduisent (morale), n'est pas de l'ordre de la contradiction mais de l'articulation. L'éthique est en quelque sorte la théorie raisonnée de la pratique morale et la morale l'exigence pratique à l'œuvre dans la volonté de bien faire[69]. Le sujet éthique pense ce que le sujet moral fait. La morale est première dans l'action même et l'éthique la réfléchit[70].

Du point de vue philosophique l'*éthique* est l'accomplissement de la philosophie pratique, là où la *morale* reste suspendue dans un monde de normes jamais pleinement réalisées. Originellement liée à un ethos signifiant habitude, caractère, voire demeure, l'"éthique" est largement aussi concrète que la "morale". Là où la *morale* est corrélative d'une centration sur la conscience, avec une idée de transcendance – fût-elle sociale - et d'opposition à la nature, *l'éthique* suppose une certaine ingérence ou immanence au monde[71]. Pour Geneviève Medevielle[72], la *morale* mettrait l'accent sur les règles formelles définissant les devoirs (Kant et la morale déontologique), *l'éthique* sur les qualités nécessaires aux individus pour se comporter moralement (Aristote et l'éthique téléologique). Le retour de l'éthique, selon cet auteur, pourrait bien signifier une différenciation d'avec la morale : on désignerait par "éthique" la visée subjective de valeurs à partir de l'expérience et on réserverait le terme de "morale" (comme système de devoirs) à des représentations dotées d'une objectivité voire d'une universalité[73]. Pour Constantin Xypas, le terme "morale" tend à signifier un corpus doctrinal relatif

---

[69] « D'un autre côté, on peut dire que la morale, dans son déploiement de normes privées, juridiques, politiques, constitue la *structure de transition* qui guide le transfert de l'éthique fondamentale en direction des éthiques appliquées qui lui donnent visibilité et lisibilité au plan de la *praxis* ». RICOEUR, Paul. *Éthique.* Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale. Paris : PUF, 2001, p. 584. Cf. aussi : LAVELLE, Louis. *Traité des valeurs.* T.I et II Paris : PUF, 1991. Ce livre a pour but dans le premier volume de découvrir la signification de l'idée de valeur prise en elle-même, et à partir de cela de définir les acceptions différentes dans lesquelles le mot a été pris dans le langage et dans l'histoire. Dans le deuxième volume, Lavelle développe les systèmes des différentes valeurs, comment se distinguent les unes des autres les espèces de valeurs et comment, dans chacune d'elles, la valeur est présente tout entière.

[70] Cf. GUILLOT, Gérard. *Quelles valeurs pour l'École du XXe siècle ?* Paris : L'Harmattan 2000, p. 11.

[71] Cf. A. JACOB. *Différence entre morale et éthique.* Les Notions philosophiques. Vol. I. Paris : PUF, 1990, pp. 874-875.

[72] En : Théologie Morale Fondamentale. Paris : I.C.P., 2001, p. 4.

[73] Pour connaître les points communs et les différences des différents penseurs sur le thème axiologique, nous recommandons : XYPAS, Constantin, Op.cit. ; MENDEL, Gérard. *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs.* Paris : La Découverte. 2004, pp. 13-74.

aux jugements de bien et de mal, et prescrivant impératifs et interdictions, un ensemble de règles de conduite ; le terme “éthique” exprimerait une ligne de conduite que la personne se donne à elle-même, en accord avec ses valeurs et sa conscience[74].

Nous constatons la tendance à réduire la morale à un ensemble organisé de normes, et seulement de normes. Pourtant, une morale instituée, en tant que système offrant des critères d’agir bien, déborde largement l’organisation d’un corpus normatif. P. Bourdieu a souligné que chaque société mettait en œuvre un *éthos* qui constitue une « matrice de perceptions, d’appréciations et d’actions » et « rend possible l’accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schémas permettant de résoudre des problèmes de même forme »[75]. Cela nous amène à poser une question, et à essayer d’y répondre par notre travail : dans la transmission des valeurs faite par une communauté composée de différentes configurations, quelle est la place donnée à l’individu ? En d’autres termes : l’individu, est-il tenu comme important ou non dans les processus de transmission des valeurs ?
« La valeur a un statut mixte entre objectivité d’un déjà-là institué et engagement subjectif »[76]. C’est sur cet engagement subjectif que va se centrer notre travail. En apparaissant essentielles pour la vie personnelle et communautaire, les valeurs permettent la réalisation du “moi” et du “nous”. La valeur est un principe fondateur et régulateur de l’exercice du jugement et des actions conduites par les membres d’une communauté, elle est un idéal qui motive à agir de telle manière plutôt que de telle autre[77]. Nous parlons de la valeur dans le sens de ce qui “vaut” la peine, comme fondement de l’agir, de la relation avec autrui, avec le monde, avec soi-même et avec un être transcendant si l’on y croit, comme quelque chose qui donne à la vie son prix, sa dignité, son équilibre et son intégrité. C’est dans les décisions concrètes que se manifeste le problème des valeurs dans toute sa force.

Pour Jean Nabert, la valeur apparaît « en vue de l’existence et pour l’existence, quand la conscience pure de soi s’infléchit déjà vers le monde pour y devenir principe ou règle de l’action, en même temps que mesure de la satisfaction dans une conscience concrète ». La valeur est toujours liée à une certaine occultation du principe qui la fonde ou la soutient, sans cependant qu’elle épuise le principe qu’elle symbolise ou vérifie. Le principe qui est à la racine des valeurs d’existence et d’action ne peut être lui-même valeur. Ce point est essentiel pour éviter de réduire la valeur à un sentiment ou à une

[74] Cf. XYPAS. Constantin ; Op. cit., p. 3.

[75] BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d’une théorie de la pratique.* Genève, Droz, 1972, pp. 178-179.

[76] GUILLOT, Gérard. Op. cit., pp. 9-10

[77] Olivier Reboul, en utilisant l’image biblique du marchand qui trouve une perle de grand prix, vend tout ce qu’il a et l’achète (Mt 13,45), nous dit que la perle ne dépend pas seulement du marchand. Elle est en soi « très précieuse » (*polytimon)*, et elle est pour tout le monde, puisque le marchand ne peut l’acquérir sans vendre tous ses biens… « Au départ, le marchand était mû par un désir ; à la fin, il accomplit un sacrifice ». Cf. REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l’éducation.* Paris : PUF, 1999, pp. 30-31.

expérience phénoménologique : la valeur ne peut pas être réduite à une norme, à un choix et encore moins à l'acceptation de quelque chose qui me touche, qui m'est agréable. C'est le même Jean Nabert qui va nous éclairer sur ce point : toutes les œuvres, toutes les actions, qui portent témoignage pour la valeur, nous dit-il, nous font éprouver l'inadéquation qui demeure entre l'action la plus pleine et le plus riche acte intérieur dont elle procède. Toute promotion de valeur ne peut être qu'indirecte, ce qui signifie qu'il y a une occultation du principe générateur de la valeur, principe qui ne peut être saisi sous les espèces de la valeur qu'à la condition de s'envelopper dans une œuvre, dans une action [78] La valeur est donc une notion dérivée[79] et - c'est paradoxal - une valeur peut être universelle sans pour autant faire l'accord unanime entre les hommes.

D'une façon éclairante, bien que sa position n'épuise pas le sujet, Bruno Frappat nous dit quel a été le triple héritage qui a construit le système de valeurs dans lequel nous vivons – et qui nous fait vivre. La *Grèce* nous a légué la démocratie, le *judéo- christianisme* l'égale dignité de tout homme et de toute femme, et les *Lumières* une conception renouvelée de la liberté[80]. Loin d'être contradictoires, ces trois héritages se mélangent pour édifier – dans les têtes, dans les sociétés, dans la culture, dans les institutions – un système de valeurs tellement ancré que nous avons du mal à imaginer que le monde entier ne le partage pas[81]. Certainement, les choses étaient peut-être plus simples quand on ne parlait pas de valeurs au pluriel, mais du bien au singulier, intimement relié au beau et au vrai selon les théologiens. Mais le panorama change quand s'introduisent l'idée et la pratique disant que dans le domaine des valeurs chacun doit pouvoir juger en toute liberté de conscience, c'est-à-dire en plaçant la liberté de l'homme comme unique source créatrice des valeurs. Désormais, il est possible que différents individus agissent au nom de valeurs opposées. Tel est le paradoxe que toujours nous trouverons pour comprendre la source et l'incorporation des valeurs : lorsque la valeur est réduite à la liberté de choix, comme le prône le monde moderne, nous ne disposons plus de valeurs pour orienter nos choix[82]. Néanmoins, c'est pour orienter et justifier nos choix que nous avons recours aux

[78] NABERT, Jean. Op. cit., p. 78.

[79] C'est le point capital pour notre travail. Nous l'aborderons dans la troisième partie, Chapitre 8.

[80] « C'est à partir de 1789 que se fixent des valeurs universelles, fruit d'une longue maturation courant sur des générations de penseurs et d'hommes politiques. L'universalité de la raison en est un des axes principaux, et le système des droits de l'homme et de la démocratie, le modèle le plus pratiquement universel, le moins abstrait. Cette trilogie (liberté, égalité, fraternité) a introduit une nouvelle donne, radicale, en quelque sorte aberrante, dans un monde régi jusque-là par le modèle hiérarchique, et de la majorité basée sur la religion. Il y a un avant et un après ». Abdelwahab Meddeb, auteur de la « Maladie de l'islam ». Cf. La Croix. 17 septembre 2002, p. 2

[81] FRAPPAT, Bruno. *Des valeurs à vivre et à partager.* La Croix. 12 Novembre 2002, p. 12.

[82] Nous approfondirons ce sujet dans la partie consacrée à « l'illusion axiologique ».

valeurs. Alors, se pose cette question : Est-ce moi le porteur de valeurs, ou est-ce toujours – comme dit Levinas - dans le visage d'autrui que je rencontre l'exigence de valeur, ou peut-être cette source se trouve-t-elle dans le lien ?

Comment peut-on caractériser une valeur ? Il y a trois éléments qui la composent[83] : le *cognitif* (les valeurs sont des conceptions normatives et à ce titre elles font appel aux processus d'abstraction, de représentation et d'évaluation) ; l'*affectif* (qui renvoie au désirable), le *conatif*[84] (la valeur conduit en effet à l'action, à se comporter de telle ou telle façon dans une situation donnée). Étant donné que notre objectif est de montrer le "comment" d'une "incorporation"[85] des valeurs, notre travail essaiera de situer ces trois éléments en sachant que les valeurs constituent des phénomènes de base, irréductibles, donnés à l'intuition affective -perceptive. J. Perron reconnaît aux valeurs d'autres attributs qui s'ajoutent aux trois signalés : *stabilité*[86] (sans être immuables, elles durent dans le temps et à travers les situations), *hiérarchisation* (elles sont organisées en système), *généralité* (elles transcendent un objet précis ou une situation particulière), *caractère explicite – implicite* (elles sont parfois exprimées ou reconnues et parfois latentes), *désir ou obligation* (elles se situent soit dans le prolongement d'un besoin ressenti, soit comme une réponse à une pression extérieure), *propriété du sujet ou de l'objet* (elles sont analysées soit à partir des personnes, soit à partir d'objets ou de situations)[87].

[83] HOUSSAYE, Jean. Op. cit., p. 39.

[84] Relatif à la conation. (en linguistique) : qui, dans un message linguistique, est destiné à produire un certain effet sur le récepteur. La fonction conative du langage. (Philosophie et Psychologie) « Conation » : Impulsion déterminant un acte, un effort quelconque.

[85] Nous expliciterons plus tard ce terme. D'une façon concrète nous parlons *d'incorporation* dans le sens de l'identification que fait l'individu à quelque chose qui lui donne une place positive devenant une source d'orientation et de positionnement face aux situations changeantes de son monde intérieur et extérieur.

[86] LAVELLE : « Les valeurs prennent toujours une forme particulière en relation avec les exigences de la conscience aux différentes époques… Peut-être qu'il y a un véritable progrès de la valeur… On comprend comment les modes de la valeur qui se manifestent au cours du temps cherchent à exprimer le tout de la valeur sans parvenir à l'épuiser, et comment aussi le caractère limité de chacun de ces modes suscite toujours quelque mode nouveau, qui tantôt refoule et exclut celui qui le précède et tantôt l'intègre et le dépasse ». Cf. LAVELLE, Louis. *Traité des valeurs.* Vol I. Paris : PUF, 1991, p. 37.

[87] Cf. PERRON, J. *Valeurs et choix en éducation.* Edisem, 1981. Cité par Jean HOUSSAYE, Op. cit., p. 39.

VALEURS ET CROYANCE

> *« La croyance pratique n'est pas un "état d'âme" ou, moins encore, une sorte d'adhésion décisoire à un corps de dogmes et de doctrines instituées (« les croyances »), mais… un état de corps »*[88].

Dans la vie quotidienne, toute personne se voit confrontée à des informations, des opinions, des croyances, des connaissances, voire des dogmes, qui créent en elle des confusions. Cela aboutit selon les âges à des problèmes d'apprentissage et à des problèmes moraux. Les différentes configurations où la personne se trouve submergée : société, école, groupe d'amis ou de travail, etc., proposent des pensées, des croyances ou des valeurs parfois contradictoires. En plus, les médias avec leur bombardement ininterrompu de toutes sortes de promesses messianiques de bonheur dans le plaisir matériel et les spiritualités ou philosophies de la vie centrées sur les promesses d'un bien-être psychologique et spirituel par le biais des méthodes les plus diverses, ces medias donc compliquent encore les choses. L'individu moderne est contraint d'affronter ou de souffrir l'interminable assaut de vagues qui frappent ses "structures" dès sa première période de formation (enfance), profitant des changements essentiels au niveau physique ou psychique (puberté et adolescence), et traversant sa personnalité, plus au moins définie, et son système de croyances en principe plus clair et solide (adulte).

Pour Guillot[89], l'homme en tant qu'être de croyance et de connaissance, doit impérativement savoir distinguer ces deux notions. La connaissance exige, d'un côté, un ordre des raisons, un esprit critique et une méthode pour exclure la croyance comme vectrice d'argumentation. D'un côté, c'est dans l'acte de connaissance que l'homme fait un effort d'autonomie par rapport à la multitude des propositions et des systèmes de valeurs proposés par le monde moderne[90]. D'un autre côté, tous ceux qui ont fait de la raison une idole, par exemple le "postmodernisme", vont insister sur un retour à une humilité critique de la raison envers ses prétentions. Nous voulons insister sur le fait qu'une leçon sur telle ou telle valeur ne suffit pas à la faire acquérir, parce qu'une dimension active est indispensable. Toute valeur conjugue une dimension affective et une dimension rationnelle, mais il faut surmonter toujours le soupçon commun consistant à dire qu'une éducation affective amène à un endoctrinement ou à la manipulation des esprits.

---

[88] BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique.* Paris : Les éditions de minuit, 1980, p. 115.

[89] Pour la suite, nous avons suivi les idées de GUILLOT, Gérard. Op. cit., pp. 59-61.

[90] Nous approfondirons ce sujet en parlant de l'importance de la « réflexion et de la décision » dans l'incorporation des valeurs.

Nous devons nous mettre en garde contre les risques inhérents à une réduction des valeurs selon les tendances du moment. Il nous semble intéressant, à ce sujet, de commenter les aspects soulignés par Guillot[91] : Un *premier risque,* c'est celui de tenir une information isolée pour une connaissance. Le *deuxième risque*, c'est la transformation d'une opinion en connaissance : « l'accumulation d'informations et d'opinions, sans critères de vérification ni d'organisation, donne naissance à des représentations syncrétiques mobilisées par une sorte de « zapping » mental »[92]. Un *troisième risque*, c'est la confusion entre connaissance et croyance. Nous pouvons en trouver un exemple dans les discours de Juan Camilo, étudiant de 16 ans qui, fortement influencé par des idées apprises dans un cours d'arts martiaux, nous affirmait qu'il avait trouvé la vérité et que les valeurs reçues au sein de la famille et de l'école étaient erronées. « Les valeurs que l'école enseigne sont fausses – nous dit Juan Camilo. Ce qui est important ce n'est pas l'argument, mais le désir. Il n'y a pas besoin d'arguments pour enseigner n'importe quoi, cela ne fait que compliquer les choses. J'ai modifié les valeurs reçues de ma famille, elles n'étaient que des croyances et pour la pensée ces valeurs ne sont pas bonnes. C'est seulement en vivant "le sentir" que l'on peut arriver à marcher. Il faut oublier les croyances et rester seulement avec le sentir, cela c'est la vie. J'essaie de faire changer ma famille vers ces vérités. Les prêtres n'enseignent pas convenablement à la communauté parce que leurs croyances exigent des arguments. La réalité ne me dit rien, l'histoire il faut la laisser dans le passé ». On voit ici aussi « l'argument d'autorité » - dénoncé par Montaigne – argument qui prend possession de la personne comme une vérité absolue. La confusion de Juan Camilo montre comment l'esprit critique a été sacrifié au bénéfice de la crédibilité[93]. Un *quatrième risque* c'est la double tentation d'imposer l'absolu. La **première** est le *scientisme* : c'est "vrai", donc c'est "bien". Facilement on s'en remet aujourd'hui aux scientifiques pour décider des usages sociaux de leurs découvertes. Leur maîtrise épistémologique est facilement confondue avec une sagesse éthique et politique. Il est certain que les découvertes scientifiques et les progrès techniques ouvrent de nouveaux espaces de liberté, mais leur « orgueil »[94] c'est de prétendre légiférer à elles seules sur la moralité de leurs usages. Certainement nous avons nombre de valeurs que nous ne sommes pas capables de formuler, mais qui comptent énormément pour nous. Dans ce sens, Max Weber soulignait : « Parce que la raison scientifique ne peut fonder ultimement les jugements de valeur et qu'il n'est pas d'autre figure de la raison susceptible de les fonder, ceci tombe nécessairement dans le

[91] Cf. GUILLOT, Gérard. Op. cit., pp. 59ss.

[92] Ibid.

[93] « Il y a dans la croyance qui prétend valoir connaissance, une redoutable paresse de l'esprit » nous dit Gérard Guillot. Dans notre entretien avec Juan Camilo, il était évident qu'il avait trouvé la panacée dans cette philosophie orientale. Une "révélation" adoptée comme absolue sans un réel esprit critique, révélation qui lui avait fait douter de tout et de tous.

[94] Jean Trant Thanh Van, physicien des particules, affirmait : « La science m'a appris à douter, à faire preuve de sagesse et à rester humble… je sais que je ne peux contribuer qu'à une compréhension temporaire des faits, de la vérité… La science ne peut répondre aux questions existentielles de l'homme ». Cf. La Croix 7-8 décembre, 2002, p. 2

domaine de la pure liberté »[95]. On peut facilement constater les exigences éthiques qui surgissent partout face aux nouvelles découvertes[96] et coutumes. La **seconde** tentation inverse l'équation première : c'est "bien" donc c'est "vrai". Quel meilleur exemple que celui des intégrismes, des sectes et des fondamentalismes ? Quand une croyance est prise pour la vérité, se dévoilent les dogmatismes et les fanatismes qui prétendent imposer leurs convictions aux autres – par la voie du terrorisme ou de l'oppression - au nom d'une vérité qui n'est point vérifiable.

Ayant comme toile de fond ce bref parcours sur la situation des valeurs dans le monde moderne, posons-nous maintenant la question de la transmission des valeurs. Plus encore que les valeurs elles-mêmes, notre travail concerne la manière de les transmettre. Quelles valeurs ? À chacun de choisir les siennes, mais il ne pourra le faire qu'au sein d'une certaine culture, qui les lui a toutes transmises et sans laquelle aucun choix entre elles ne serait possible. Nous sommes sûrs que le problème de la transmission des valeurs est la préoccupation actuelle dans tous les domaines de la société. Si pour nous il est évident que la compréhension des vertus[97] et des valeurs a complètement changé, il n'est pas moins certain que leur mode de transmission a lui aussi été fortement modifié. Paradoxalement, il faut accepter qu'il existe des éléments "anciens" que l'on se sent invité à récupérer et à revaloriser sans pour cela être en repli par rapport au monde moderne.

Voyons maintenant le contexte géographique où s'est déroulé notre travail de terrain. Dans la deuxième partie de notre travail, nous aborderons de plus près les caractéristiques des trois lieux où nous avons débuté notre recherche ethnographique.

[95] Cf. VARAUT, Jean-Marc. Op. cit., p. 250.

[96] Prenons des exemples : la procréation assistée, le clonage humain, la puissance des nouvelles armes, l'invasion des produits technologiques, etc. Du côté des coutumes, pensons à l'adoption des enfants par de couples homosexuels, aux familles recomposées, à la grandissante solitude des gens, à la tension pour l'intégration des cultures et de leurs valeurs, etc.

[97] Pour un aperçu sur la "vertu" à travers l'histoire et les raisons du manque de consensus sur les notions morales, sur les *vertus*, Cf. MACINTYRE, Alasdair. *Après la vertu*. Paris : PUF, 1984.

CONTEXTE GEOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE DU TRAVAIL DE TERRAIN

LA COLOMBIE

Le tragique feuilleton de la situation de violence et de guerre des cartels de la drogue, de la guérilla et des paramilitaires a fait que le monde méconnaît la réalité d'un pays comme la Colombie, l'un des plus étonnants cocktails culturels du continent sud-américain[98]. Les habitants sont souvent considérés comme accueillants, gais, entreprenants, travailleurs et intelligents. Les Colombiens font toujours un grand effort pour se former : il y a beaucoup

[98] La Colombie se situe entre deux océans et relie l'isthme de Panama à la Cordillère des Andes et à l'Amazonie. C'est le seul pays d'Amérique du Sud qui possède 1.300 km de côtes sur l'Océan Pacifique et 1.600 km sur la Mer des Caraïbes. La chaîne montagneuse des Andes, en pénétrant sur le territoire colombien, se divise en trois cordillères, dont certains sommets atteignent plus de 5.000 m, qui délimitent des frontières naturelles : la région andine, la région des Caraïbes et la région de l'Orinoquia–amazonía. Sa superficie est de 1.141.748 Km^2. Par sa taille, la Colombie est le quatrième pays d'Amérique Latine, après le Brésil, l'Argentine et le Mexique, avec une population d'environ 45 millions d'habitants. La Colombie est divisée politiquement en 32 départements. Outre son territoire continental, la Colombie possède plusieurs îles parmi lesquelles l'archipel de San Andrés et Providencia dans la mer des Caraïbes, lieu touristique par excellence. Du Nord au Sud de la Colombie, les climats sont d'une extrême variété, depuis la chaleur des forêts humides et des plaines tropicales jusqu'aux neiges éternelles des cimes. Sa variété topographique et climatique fournit à la Colombie une énorme diversité de produits agricoles : café (2ème exportateur mondial de café doux, après le Brésil), coton, riz, maïs, sorgho, soja, céréales, manioc, palmes africaines, cacao, tabac, canne à sucre, fruits tropicaux, fleurs, etc. La Colombie est le premier producteur d'émeraudes et de cuir en Amérique du Sud et occupe une place importante pour la production de platine, d'or, d'argent et de pétrole.

d'Universités, d'Instituts techniques, de centres de formation de toutes sortes, qui montrent leur souci de se préparer professionnellement. En plus, la variété de son folklore, de sa musique, de ses régions, nous montre un visage toujours gai et festif malgré les graves problèmes sociaux et politiques[99].

La Colombie est la cinquième puissance économique sud-américaine, derrière le Brésil, le Mexique, l'Argentine et le Venezuela, avec un PIB de 100 milliards de dollars. Dans cette République parlementaire, le président est élu pour une période de 4 ans. Le parlement est composée de deux chambres : la Chambre des députés (163 membres élus tous les 4 ans) et le Sénat (102 membres, également élus tous les 4 ans). Le droit colombien est copié sur le modèle du droit espagnol et du code napoléonien introduit par Andrés Bello.

La situation politique actuelle de la Colombie est complexe et très mal comprise par le monde qui l'a réduite à un problème de narcotrafic oubliant un parcours historique qui peut au moins nous aider à comprendre sa réalité actuelle. Les guérillas sont nées comme une réponse à la négligence de l'État envers les plus pauvres, spécialement les paysans des zones géographiques d'accès difficile et connurent une époque d'or où elles étaient la « *voix de ceux qui n'avaient pas de voix* ». Mais, en se mêlant avec le narcotrafic, elles sont devenues des bandes de terroristes perdantes toutes crédibilités au sein de la population. Avec un gouvernement incapable, jusqu'au maintenant, de les éradiquer, les rebelles des FARC (Forces armées révolutionnaires de Colombie) et de l'ELN (Armée de libération Nationale) se sont emparés de plusieurs régions du pays. La guerre a forcé, depuis 1985, plus de deux millions de personnes à quitter leurs terres et leurs villes, formant une population déplacée à l'intérieur de son propre pays. Plus de 3.000 otages :

[99] Sur l'histoire de la Colombie on peut consulter : MINAUDIER, Jean Pierre. *Histoire de la Colombie : de la conquête à nos jours.* Paris : L'Harmattan, 2000; SAFFORD, Frank, PALACIOS, Marco. *Colombia : Fragmented land, divided society.* New-York : Oxford University Press, 2002; ORTEGA y MEDINA, Juan A. *Propósitos y fines de la expansión.* Historia General de América Latina, Vol. II, Paris : UNESCO, 2000 ; A.A.V.V. *Colombia hoy : perspectivas hacia el siglo XXI.* Bogotá : Tercer Mundo, 1995 ; HERNÁNDEZ DE ALBA, Guillermo. *Como nació la República de Colombia.* Bogotá : Banco de la República ; HENAO, Jesús Maria. *Historia de Colombia.* Bogotá : Plaza&Janés, 1984 ; LEMAITRE, Eduardo. *Historias detrás de la historia de Colombia.* Bogotá : Planeta, 1994 ; FORERO BENAVIDES, Abelardo. *Momentos y perfiles de la historia de Colombia.* Bogotá : Uniandes, 1993 ; GOMEZ ARISTIZABAL, Horacio. *Diccionario de la Historia de Colombia.* Bogotá : Plaza&Janés, 1985 ; OCAMPO LOPEZ, Javier. *Historia básica de Colombia.* Bogotá : Plaza&Janés, 1984 A.A.V.V., *Historia extensa de Colombia.* Bogotá : Editorial Lerner, 1964 ; ARTEAGA HERNANDEZ, Manuel. *Historia política de Colombia.* Bogotá : Planeta, 1999.

membres de la police et de l'armée, politiciens, commerçants[100], l'élite du pays, et gens simples, souffrent l'abominable perte forcée de leur liberté pour des questions politiques, mais surtout pour l'argent[101]. Plusieurs processus de paix ont échoué ces dernières années. Le plus récent, enclenché par le président Pastrana fin 1998, s'est effondré en février 2002, après une série d'abus commis par les guérilleros qui ont trahi les promesses qu'ils avaient faites à la table de négociation, mais aussi par un processus très mal conçu par le gouvernement.

Outre les guérillas, il y a aussi des paramilitaires organisés sous le nom d'AUC (Autodéfenses Unies de Colombie). Créés pour faire face à la Guérilla, ils se sont mêlés au narcotrafic, à la corruption et aux délinquants du pays. Maintenant, ils sont en train de se démobiliser, mais il reste beaucoup de questions sur leurs activités, sur leur pouvoir dans certains régions du pays où ils agissent comme des "pacificateurs" en l'absence des responsables de sécurité du gouvernement, et sur leur infiltration dans la politique et les organismes de l'Etat[102]. On soupçonne que des groupes paramilitaires existent,

[100] Moi-même, j'ai souffert le kidnapping d'un cousin et d'un oncle. Le premier, enlevé par l'ELN en 1999 pendant deux mois, et le deuxième, frère ainé de ma mère, pendant un an et 10 jours par les FARC. Les deux ont dû payer de grosses sommes d'argent. J'ai eu l'occasion d'écouter en détail le récit de mon oncle et j'ai pu comprendre que la guérilla colombienne est dirigée par des personnes avides d'argent et de pouvoir et qui n'ont aucun intérêt pour les plus pauvres et démunis du pays, bien que ce soit le discours qu'ils vendent au monde. Vivant encore de cette image "rose" des années 60, on ne peut pas ignorer la réalité d'un pays continuellement blessé par les actions de ces groupes. Néanmoins, nous n'ignorons pas que les problèmes ont d'autres causes comme la corruption politique, la concentration de la richesse du pays dans un petit nombre de mains, les intérêts des États-Unis qui fournissent le pays en armes en se mêlant de notre politique, une classe politique inefficace et une société qui se sent otage. Dans ce dernier cas il est courant que ceux qui luttent pour la paix, la justice et le bien-être des Colombiens en dénonçant les atrocités des groupes armés ou signalant la corruption, soient persécutés soit par la gauche, soit par la droite payant parfois leur engagement avec leur vie ou leur émigration dans d'autres pays.

[101] Comme disait l'ambassadeur de Colombie en France dans une lettre envoyée en commémoration des deux ans d'enlèvement d'Ingrid Betancourt par la guérilla : « Le thème des enlèvements est l'un des plus délicats dans la réalité du conflit colombien. Pendant les 10 dernières années, plus de 15.000 colombiens ont été enlevés, la plupart par la guérilla des FARC. La guérilla témoigne d'une grande cruauté. Dans beaucoup de cas, les personnes sont détenues dans de vrais camps de concentration, maltraitées, torturées physiquement et psychologiquement. L'enlèvement est pour la guérilla une source importante de financement pour ses activités terroristes et un mécanisme de pression pour obtenir des concessions politiques » (Miguel GOMEZ MARTINEZ, 2 février 2004).

[102] Parmi les nombreux articles et études à ce sujet nous recommandons : *« Alerte en Colombie. Les paramilitaires infiltrent l'Etat »*, Information de l'ACAT, juin 2005 ; GUTIERREZ M. Carlos. *Impunité pour les paramilitaires colombiens.* Le Monde diplomatique, octobre 2005. Lors de notre séjour à Medellín, nous avons pu constater cette présence qui « a apporté la paix aux quartiers les plus

créés directement par l'armée régulière du pays ou soutenus par elle. La fonction de ces groupes est l'élimination systématique de personnes, de familles entières, de politiciens, de sympathisants de gauche, de leaders syndicalistes, de ceux qui luttent pour le respect des droits de l'homme ou de ceux qui dénoncent leurs activités illicites. Les paramilitaires sont responsables de plusieurs massacres dans tout le pays, il y a beaucoup d'impunité dans leurs activités en tant que délinquants. En arrivant au pouvoir en 2002, le président Álvaro Uribe Vélez a entamé des négociations avec les AUC qui auraient débouché sur la démobilisation, en 2005, de plus de 22.000 combattants. Le processus engagé suscite toujours un certain nombre de préoccupations sérieuses, concernant essentiellement la question de l'impunité, les violations du cessez-le-feu et les atteintes aux droits humains, graves et nombreuses dont les paramilitaires continuaient de se rendre responsables[103]. C'est dans ce pays que nous avons entrepris le travail de terrain pour notre thèse, dans deux régions et trois lieux différents : les deux premiers à Medellín et le troisième dans la région montagneuse du département du Cauca au sud-ouest du pays où nous avons rencontré une communauté d'Indiens, les "Paez".

Pourtant, il est surprenant que ce pays qui passe par des difficultés très connues, soit considéré comme un des pays les plus gais du monde. Dans une enquête faite parmi les étudiants du troisième cycle au milieu des années 90, on a comparé les différences nationales par rapport à l'attitude positive vis-à-vis de la vie : Porto Rico, la Colombie et l'Espagne ont été classés comme les trois pays les plus gais du monde. Ces conclusions ne sont pas étranges puisque, selon de nombreuses études, les Latino-Américains se trouvent parmi les personnes les plus heureuses du monde. Il y a ici une transmission de ce qui est bon dans la vie. Selon cette enquête, l'esprit élevé, qui caractérise les Portoricains relativement pauvres et les Colombiens, provient d'une « tendance vers la positivité », tendance qui « peut être enracinée dans des normes culturelles ou dans l'immense valeur que leurs habitants donnent à vie ». Les Latino-Américains, nous dit l'étude, sont plus heureux parce qu'ils regardent le côté ensoleillé de la vie. Si les Colombiens appartenant aux pays en voie de développement sont heureux la plupart du temps, c'est parce qu'ils aiment vraiment l'être[104]. Il n'est pas

---

dangereux de la ville », mais on se demande quelles seront les conséquences d'une armée privée qui prend le contrôle de la sécurité de la population civile par le biais de la dissuasion et de la peur. Récemment, on a présenté en France le film documentaire de Nicolas Joxe et Ives Junqua, intitulé « Ils ont fait taire un homme, pas un peuple » (2004), sur l'assassinat d'un leader ouvrier en Colombie.

[103] Sur la violence en Colombie : LAZZERI, Pietro. *Le conflit armé en Colombie.* Paris : L'Harmattan, 2004 ; URIBE, Maria-Victoria. *Anthropologie de l'inhumanité : Essai sur la terreur en Colombie.* Calmann-Lévy, 2004 ; WOLF, Maribel. *La Colombie écartelée : Le difficile chemin de la paix.* Karthala, 2005 ; PECAUT, Daniel. *L'ordre et la violence. Évolution sociopolitique de la Colombie entre 1930 et 1953.* Paris : EHESS, 1997 ; GUEDAN, Manuel, RAMIREZ, Ruben Dario, *Colombia : La guerra de nunca acabar ?* Edition Trama, 2005, A.A.V.V., *Pasado y presente de la violencia en Colombia.* Fondo Editorial CEREC, 1986, REVELLI, Philippe. *Colombia : la paix à mains nues.* Paris : Éditions de l'Atelier, 2001, ORTIZ SARMIENTO, Carlos Miguel. *La violence en Colombie : racines historiques et sociales.* Paris : L'Harmattan, 1990 ; AMNISTIE INTERNATIONALE. *Colombie : le vrai visage de la terreur.* Amnesty International, Janvier 1999.

[104] KIRN, Walter. *It's a Glad, Sad, Mad.* Time, February 7, 2005, pp. 50-51.

difficile de le constater pour l'étranger qui visite ce pays : il trouve des gens gais et accueillants qui font toujours la fête, qui ont des rapports très chaleureux, qui regardent toujours l'avenir avec espoir au milieu de la pauvreté et la souffrance et qui ont en général pour surmonter les difficultés et pour améliorer leurs vies une volonté tout à fait remarquable. C'est sans doute pour cela que ce pays a un des taux les plus bas de suicides dans le monde.

L'AMERIQUE LATINE

Les pays de l'Amérique Latine se sont développés pendant les dernières décennies. On peut visiter des métropoles grandes et modernes, les infrastructures ont été améliorées, l'espoir de vie a augmenté, l'industrialisation s'est multipliée ainsi que l'investissement étranger. C'est vraiment un continent en évolution, pourtant, il reste très inégal, parce que 10% des plus riches en Amérique latine ont à eux-seuls des gains vingt fois supérieurs à ce que reçoit 48% de la population[105]. L'Amérique Latine est la région du monde où on trouve la plus grande inégalité : 5% des plus riches reçoivent 25% des revenus nationaux pendant que 30% des plus pauvres ont 7,5%. Et, au total, seulement 10% des plus riches ont des revenus 84 fois plus élevés que 10% des pauvres. Néanmoins, on s'étonne que des organismes financiers internationaux comme la Banque Mondiale (BM) et le Fonds Monétaire International (le FMI) se soient montrés euphoriques parce que, comme ils l'affirment, les économies latino-américaines dans leur ensemble ont crû en 2004 de près de 4%, mais au prix de différences abyssales et d'inégalités de plus en plus scandaleuses.

Après avoir introduit dans toute la région à partir de la fin de la décennie de 1970 les politiques néolibérales du libre commerce et des privatisations non discriminées, les économies latino-américaines et la majorité de la population occupent cependant les niveaux les plus bas de l'échelle du pouvoir d'achat. Ces politiques ont abouti, entre autres malheurs, à ce que l'Amérique latine et les Caraïbes se situent comme une des zones du monde ayant la plus grande inégalité entre riches et pauvres, ainsi que dans les services d'éducation, santé et téléphonie. Une des choses qui angoissent le plus est la rigidité de la distribution des revenus avec des conséquences préoccupantes pour la plus grande partie de la population. Pour cela on se demande ce que signifie un pourcentage de croissance de 4 ou 5% pour une région, si l'on tient compte du fait qu'une grande partie sera destinée à payer l'énorme dette extérieure. La BM et le FMI ont révélé qu'en un peu plus de deux décennies, l'Amérique latine a transféré à ces institutions et aux centres de pouvoir des nations développées, 2 600 billions de dollars pour couvrir le paiement de la dette extérieure, due à la fuite des capitaux et à la différence de prix dans les ventes de matières premières.

[105] La revue Forbes a récemment donné une liste des 500 personnes les plus riches du monde et, parmi elles, on peut compter 25 Latino-Américains : onze Mexicains, six Brésiliens, trois Chiliens, deux Vénézuéliens, deux Colombiens et un Argentin. Ce groupe accumule, à lui seul, une fortune de 70 milliards de dollars.

Les conséquences de ces politiques, unies à la corruption dans les pays de l'Amérique latine, sont la pauvreté, le chômage, la perte du pouvoir d'achat, l'extension des bidonvilles, l'entassement des gens, la diminution des services de base comme la santé, l'éducation, l'électricité, les télécommunications, l'eau, etc., et la hausse de la criminalité. Les chiffres apportés par des organismes internationaux donnent le frisson : un enfant sur trois souffre de la faim et 60% vivent dans la pauvreté ou l'extrême pauvreté dans une région très riche en terres cultivables dont une grande partie appartient à de grands propriétaires[106]. Ceci fait qu'un nombre important de mineurs déambule dans les rues : ils vendent des sucreries, nettoient les chaussures, demandent l'aumône ou, dans beaucoup de cas, entrent dans des bandes de délinquants, de narcotrafiquants ou tombent dans des réseaux pornographiques. D'importantes villes comme Mexico DF, Guadalajara, Monterrey, Rio de Janeiro, Sao Paulo, la Paz, San Salvador, Managua, Tegucigalpa, pour en citer quelques unes, et en Colombie, des villes comme Bogotá, Cali, Medellín, Barranquilla, Cartagena, fourmillent de jeunes et d'enfants qui essayent quotidiennement de chercher quelque chose à manger, pour eux et dans beaucoup de cas pour leurs familles[107]. L'Organisation Mondiale de la Santé enregistre environ 250.000 enfants de moins de cinq ans qui décèdent annuellement en relation directe avec la pauvreté, la malnutrition et les maladies facilement maîtrisables comme la diarrhée, les maladies parasitaires et virales. Tandis que le chômage dans la région atteint 12% (si on ajoute le secteur tertiaire il arrive facilement à 50 %), la situation de l'enfance pauvre est scandaleuse : 40 millions de mineurs travaillent dans des conditions infrahumaines sans aucun secours de l'État.

Conséquence de cette situation dégradante, d'une histoire faite de corruption et de dictatures qui ont ravagé et blessé de nombreux pays, conséquence aussi de l'impuissance des politiciens à donner une solution stable aux problèmes des Latino-américains, nous assistons aujourd'hui à un retour vers des politiques de gauche : le Brésil, l'Argentine, la Bolivie, le Venezuela, le Chili, l'Équateur ont mis leurs espoirs dans des dirigeants qui proposent un modèle plus juste pour tous. Analyser cet intéressant problème n'est pas l'objet de notre travail, mais nous pensons que le changement des structures vieillies et injustes et une plus grande collaboration entre ces pays sont nécessaires pour faire face aux ingérences extérieures surtout celles venant des États-Unis. La politique redeviendrait alors service du bien commun et non occasion de s'enrichir et de faire passer des lois pour le bénéficie des plus riches. Enfin, une répartition plus équitable de la richesse et un sérieux engagement à dépenser plus pour l'éducation, la santé, la création d'emplois, la

[106] Il faut souligner les efforts qui font les ONG pour dénoncer ce problème de la possession de la terre qui est à l'origine des plus graves problèmes sociaux de l'Amérique Latine. Par exemple, au Brésil, un grand mouvement "Los sin tierra" (Les sans-terre) a été créé pour exiger une meilleure distribution de la terre. Ce mouvement a dû payer un haut prix en vies humaines (récemment on a assassiné une religieuse américaine âgée de 80 ans, très engagée dans la défense de ces gens), disparitions, calomnies, persécutions. Nous avons pu constater ce même problème dans le travail de terrain réalisé avec la Communauté Indienne et qu'une des origines de la "guerre sale" que vit la Colombie, produisant des millions de déplacés, est la possession de la terre.

[107] Malheureusement beaucoup de ces enfants sont exploités par les adultes et par leurs propres parents qui les utilisent pour "sensibiliser" les gens. Il y a aussi de véritables réseaux d'exploitation d'enfants qui les obligent à travailler comme des adultes sous la menace de représailles.

sécurité sociale, les infrastructures, aideront ces pays à regarder l'avenir avec moins d'inquiétude. Il y a beaucoup d'autres choses à proposer à ce sujet. Ce panorama si rapide peut fournir à notre travail des éléments pour comprendre l'influence du milieu social dans la transmission des valeurs ou dans le "renforcement" de certaines d'entre elles par rapport à d'autres plus importantes dans des pays plus développés.

En soulignant les principaux aspects de la transmission aujourd'hui, nous situerons notre travail de recherche ethnographique en tenant compte de l'apport sociologique éclairant de Norbert Elias pour sa façon novatrice de traiter la question de l'espace relationnel, c'est-à-dire le système de coordonnées définissant la situation des êtres les uns par rapport aux autres à un moment donné. Pour nous, le concept de *configuration* permet de dépasser l'antinomie individu-société. Aux idées d'une société indépendante des individus et d'un individu-atome, clos et indépendant des autres individus, Elias substitue l'image de configurations concrètes que les individus forment ensemble sans jamais leur préexister et qu'on ne peut analyser sans tenir compte du "sens intentionnel" que les actions possèdent pour les actants. Dans ces configurations toujours mouvantes s'établissent des équilibres fluctuants de tensions et de forces. Dans la formation d'une morale, dans la construction d'un système de valeurs il y a donc deux déterminants : la société et l'individu, bien que la société ait toujours précédé l'individu, mais il s'agit ici de l'individu en tant que porteur de ressources anthropologiques historicisées, réel, concret, "créateur", et non abstrait[108]. Examinons donc ce que signifient *transmettre* et *transmission* et l'importance de la *configuration* et des interactions symboliques dans l'objectif de notre recherche.

[108] Nous pouvons donc parler *d'individu social*.

CHAPITRE 2

LA TRANSMISSION : CONCEPT, PROCESSUS ET ENJEUX

« Transmission. Filigrane qui relie les hommes, par delà la mort. Par delà la naissance. Quand bien même l'autre m'est inaccessible. Je me reconnais pour un homme, au même titre que tous ces autres qui m'ont précédé et qui me suivront »[109]

« Il existe les valeurs de base, mais il en existe aussi comme une interprétation à partir des situations qu'on vit » (Margarita, enseignante colombienne)

« Dans la quotidienneté les valeurs se vivent ou se nient, ne s'apprennent ni ne s'enseignent » (Miguel de Zubiría Samper, écrivain colombien)

[109] CORNAZ, Laurent. *L'écriture ou le tragique de la transmission*. Paris : L'Harmattan. 1994, p. 21.

Tout d'abord nous nous proposons l'étude du processus concret de transmission des valeurs, comme étant une partie essentielle de l'éducation[110]. On ne peut pas concevoir une société sans pratiques de transmission, mais celle-ci est en "crise". Pourquoi ? Une des causes possibles, c'est le fait que dans nos sociétés modernes tout change rapidement et que ce changement est devenu une norme et un impératif culturel. Au fond, c'est une crise de la culture que la transmission questionne, parce que des morceaux entiers de la mémoire[111] collective ont été soumis au refoulement ou, dans le pire des cas, ont été méprisés, ignorés ou bannis. Aussi bien les parents que les éducateurs et les organisations de toutes sortes s'interrogent-ils sur le contenu et sur la façon de transmettre aux générations suivantes les repères indispensables dans un monde plus mouvant que jamais. Les distorsions entre les univers culturels des différentes générations, qu'on peut facilement constater par les médias et les vagues d'émigration et d'immigration, n'indiquent pas seulement les nouvelles offres que la vie en société rend nécessaires. Ce sont plutôt des signes qui montrent de véritables fractures atteignant en profondeur les identités, le rapport au monde et les capacités de communication des individus. Il se crée de nouvelles situations qui amènent à un remaniement global des références collectives, à des ruptures de mémoire, à une réorganisation des valeurs mettant en question les fondements mêmes du lien social. La transmission est donc attachée à la notion de lien permettant d'assurer la liaison entre les générations. Toutes les institutions de socialisation sont confrontées à cette discontinuité culturelle qui les contraint à une redéfinition de leur mission exprimée par trois ruptures : la première, celle de l'individu rompant avec l'individualisme afin de s'inscrire dans la chaîne des générations ; la deuxième, celle de l'humanité rompant avec tout ce qui peut l'offenser par le biais des fondamentalismes, totalitarismes, idéologies ou par le fait de vouloir "imposer" les valeurs d'une culture sur une autre ; la troisième, celle du temps rompant avec un temps verrouillé pour s'inscrire dans un temps délié[112].

Un autre problème s'ajoute à ceux-ci : c'est celui du fractionnement de l'individu par l'oubli ou la négligence de nombreux aspects de son être. En 1976, M. Lerner faisait la critique d'une éducation qui, dans ses finalités, ne prenait en compte que deux aspects de l'homme : l'homme qui travaille *(homo faber)* et l'homme qui pense et apprend *(homo cogitans)*, négligeant tout autant l'homme qui vit la relation du *je,* du *tu* et du *il* (*homo loquens),*

---

[110] L'éducation dans tous les domaines de la société, pas seulement à l'école.

[111] « La transmission et la mémoire sont des opérateurs œuvrant à la construction et à la définition des identités individuelles et collectives […] La transmission et la mémoire sont des outils organisant une passation, plus ou moins volontaire et plus ou moins visible, passation d'une personne à une autre, d'un espace à un autre, d'un système social à un autre, mais aussi d'un temps à un autre, passation de contenus : de choses, de biens symboliques comme de biens matériels, d'idées, de valeurs, de savoir-faire, de comportements, mais aussi de sentiments, d'émotions, d'affects, de passions, passation de contenants : de formes, de cadres, de structures, de systèmes, d'enveloppes ». Cf. MUXEL, Anne. *Temps, mémoire, transmission.* In RODET, Chantal (sous la direction de). *La transmission dans la famille : secrets, fictions et idéaux.* Paris : L'Harmattan, 2000, p. 147.

[112] Cf. VERGELY, Bertrand. *Pour une école du savoir.* Saint-Armand-Montrond : éditons Milan, 2000, pp. 170-171.

l'homme qui joue *(homo ludens),* l'homme qui aime *(homo amans)*, l'homme qui gouverne *(homo civis),* l'homme qui voyage et explore *(homo ambulans),* et l'homme qui prie *(homo sacer)*[113]. En observant les façons d'éduquer, nous pourrions nous demander si dans les processus de transmission de valeurs la personne est prise dans toute son intégralité. L'être étant incommensurable, nul ne peut prédire la voie que tel sujet va emprunter, même si on est sûr qu'il a reçu une solide formation. Il y aura toujours des situations d'urgence et des expériences bouleversantes qui pourront amener à des changements par le biais de la réflexion et de la décision.

La transmission n'est donc jamais close, jamais définitive : « Assurer la transmission régulière des institutions et des valeurs d'une génération à l'autre est, pour toute société, la condition de sa survie dans le temps… Mais, "continuité" ne signifie pas 'immuabilité' : dans toutes les sociétés, la continuité s'assure toujours dans et par le changement... Il n'y a pas de transmission sans qu'il y ait en même temps 'crise de transmission' ».[114] La transmission des connaissances est fondamentale pour l'humanité. Un proverbe affirme avec raison "Quand un vieillard disparaît, c'est une bibliothèque qui brûle". Une société ne peut durer, et même se transformer, qu'à la condition de transmettre d'abord à chaque nouvelle génération ce que les anciennes ont elles-mêmes reçu ou produit de meilleur. C'est là une clé du progrès oubliée souvent par la jeunesse et les snobismes qui pensent seulement à un monde "tout à fait nouveau et différent de l'ancien". On ne peut pas nier l'histoire, ni les liens historiques, ni que le monde actuel dans son sein porte le

[113] Cité par JEANNERET, Yves. *Communication, transmission, un couple orageux.* Sciences Humaines. Hors-Série 36, 2002, p. 18.

[114] HERVIEU-LEGER, Danièle. *La transmission des identités religieuses.* Sciences Humaines. Hors-série 36, 2002, p. 56.

monde ancien toujours vivant et agissant. Ici les rites[115], essentiels pour toutes les cultures et parfois négligé par les nouvelles générations, se présentent comme un puissant moyen de transmission de valeurs. La transmission passe par l'action des adultes auprès des jeunes selon des procédures plus au moins rituelles et la part de l'imitation même dans les sociétés évoluées a un rôle clé pour la survie de la culture. Les apprentis apprennent sur le tas en regardant les maîtres, dans l'enfance les jeux d'imitation sont une étape de la construction psychique et préparent des gestes plus techniques au moment des apprentissages. Celui qui transmet raconte ou exprime à travers un rite ce qu'il sait faire en retraçant l'histoire de cette action quelquefois personnalisée : "Voici ce que je fais… ce que tu dois faire… ce que faisait mon père.". Pourtant, n'oublions pas que les valeurs transmises dans une culture peuvent être enveloppées de haine, de racisme, de mépris d'autrui. Récemment nous avons vu des images d'enfants de cinq ans "motivés" à défendre ces "valeurs" par leurs parents qui leur inculquaient la lutte à mort en vue de leur survie. Le problème de la transmission de valeurs, tel que nous l'évoquons dans notre travail, se voit confronté aux défauts d'une transmission réduite aux processus de manipulation, d'endoctrinement, d'enfermement, d'imposition de traditions inhumaines.

Évidemment, il est facile de voir que la transmission se joue sur des terrains très mouvants et changeants. On ne peut bannir le passé au nom du progrès ou de la rencontre avec les valeurs d'autres cultures jusque là méconnues. « Faut-il, se demande André Comte-Sponville, pour être progressiste, vouloir abolir la famille et la grammaire, renoncer aux valeurs des Évangiles ou aux droits de l'homme, sous prétexte qu'ils nous ont été légués par le passé ? » Pour cet auteur, « toute morale est reçue avant d'être parfois critiquée ou modifiée ; donc, il s'agit moins d'abolir que d'accomplir, moins de renier que

[115] Le rite est une action réflexive, qui fait en permanence retour sur elle-même pour que l'acteur se voie ou s'entende lui-même en train de faire les mêmes gestes. Le rite, loin d'être un comportement morbide comme le pensait Freud, est donc un comportement actif et profondément vivant. Tous les sens qu'on peut donner à cette notion se réfèrent plus ou moins à celui qui désigne un comportement social, collectif, dans lequel apparaît plus nettement à la fois le caractère répétitif du rite et, surtout, la distinction des conduites rationnellement adaptées à un but utilitaire. Le rite est donc une action conforme à un usage collectif et dont l'efficacité est, au moins en partie, d'ordre extra-empirique. Il se révèle avec toute sa spécificité dans les coutumes stéréotypées qui ne se justifient pas entièrement par une détermination limitée au monde naturel et qui font intervenir des rapports entre l'homme et le surnaturel. Cf. CAZENEUVE, Jean. *Rite.* Encyclopaedia Universalis. CAZENEUVE Jean. *Les Rites et la condition humaine*. Paris : PUF, 1957 ; *Sociologie du rite*. Paris : PUF, 1992. Pour un approche moderne du rite : SEGALEN, Martine. *Rites et rituels contemporains.* Paris : Armand Colin, 2005 ; WALL, Kathleen, FERGUSON, Gary. *Rites de passage. Célébrer les temps forts de la vie.* Jouvence Editions, 2005 ; DIANTEILL, Erwan, HERVIEU-LEGER, Danièle, SAINT-MARTIN, Isabelle (Sous la direction de). *La modernité rituelle : Rites politiques et religieux des sociétés modernes.* Paris : L'Harmattan, 2005 ; COTTIN, Jérôme, DELIEGE, Robert, HAQUIN, Andrée, VOYE, Liliane. *Rites et rituels.* Lumen Vitae, 2003.

de transmettre, moins de supprimer que de transformer »[116]. C'est un point de vue qui essaie de garder un juste équilibre face à la permanence des valeurs du passé, mais en tenant compte des processus de transmission que vit l'homme d'aujourd'hui. Dans une étude sur la transmission, il nous faut avoir toujours présents à l'esprit ces deux éléments – universalisme et relativisme - pour ne tomber ni dans un universalisme désincarné de la vie quotidienne d'hommes et de peuples soumis aux changements parfois brutaux de leurs "mondes" et traditions, ni dans un relativisme absolu qui entraîne de graves conséquences pour la stabilité des cultures.

Dans le cas d'une famille exerçant un métier particulier transmis de génération en génération, le changement de métier d'un de ses membres demandera à celui-ci de confronter ses propres valeurs avec le ou les nouveaux systèmes propres de son nouveau métier. Nous pouvons le constater : la décomposition progressive de ces groupes sociaux amène la disparition d'un système de valeurs et d'une certaine morale. Évidemment, toutes les valeurs que comportait l'exercice d'un métier n'ont pas disparu, mais elles n'ont plus le même statut pour la personne dans une autre configuration. Et, en plus, avec les nouvelles "acquisitions", celui qui a changé de métier ne regardera pas le monde de la même façon, parce qu'il se trouvera "enrichi" par de nouvelles façons de le regarder. Voilà comment un changement de métier peut bouleverser le système de valeurs acquises ou quelques-unes de ces valeurs déjà intériorisées, "incorporées". C'est à l'individu de faire le bilan de ce qu'il a reçu et de compléter ou changer les valeurs reçues de sa famille et de ses traditions, pour en intérioriser de nouvelles, si la vie et les situations l'exigent. Tout ce que nous venons de dire nous invite à une réflexion en profondeur sur le jeu de la transmission et sur ses chances, ses risques, ses hasards et ses dangers. Comme nous le dit Bourdieu : « On n'entre pas dans le jeu (des champs sociaux) par un acte conscient, on naît dans le jeu, avec le jeu, et le rapport de croyance, d'*illusio*, d'investissement est d'autant plus total, inconditionnel, qu'il s'ignore comme tel. Le mot de Claudel, « connaître, c'est naître avec », s'applique ici à plein »[117].

Tous, nous vivons l'expérience d'un monde mouvant, tout semble devenu instable. La transmission est un risque qu'il faut courir pour « sortir de ses certitudes, de ses vérités. Quitter ses jumelles pour voir la réalité sous un autre angle… se mettre dans le mouvement de la question alors que nous pensions être dans la réponse exclusive », comme le dit Philippe Haddad[118]. Ce qui était solide hier se dérobe aujourd'hui. Tout est devenu sujet d'interrogation, rien ne semble être définitivement acquis. Pourtant, il reste toujours quelque chose de ce qui était auparavant, une trace de continuité avec le passé mais dans un état nouveau. La transmission est donc liée au changement dans un monde en ébullition, c'est là son drame. Dans le monde tout n'est pas identique, tout devient différent, toute chose s'écoule, « On ne se baigne pas deux fois dans le même fleuve » (Héraclite d'Éphèse). Prétendre transmettre au sein de la famille ou au sein de l'école en disant : "Le temps passé était meilleur !", "De mon temps il y avait des valeurs

[116] COMTE-SPONVILLE, André. *La morale, c'est le progrès.* Psychologies, Mars 2005, p. 112.

[117] BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique.* Paris : Les Editions de Minuit, 1980, pp. 112.

[118] Cité par NATANSON, Jacques et Madeleine. *Risquer la transmission.* Paris : Desclée de Brouwer, 2004, p. 23.

claires", c'est vouloir fixer l'histoire qui se déroule non pas d'une façon linéaire, mais dialectique et parfois chaotique. La transmission existe parce que le monde est mouvant et qu'à travers la succession des états quelque chose passe d'un état à un autre.

QU'EST-CE QUE TRANSMETTRE ?

> *« La transmission n'est pas un long fleuve tranquille, elle s'inscrit au cœur du monde souffrant comme la vie elle-même »*[119].
> *« Chassons l'illusion de la transmission sans peine, de la reproduction identique de génération en génération, cela relèverait du clonage, non de la vérité de la vie des sociétés. Il n'y a pas de transmission sans crise. La crise de transmettre, c'est notre condition même »*[120].
> *« Transmission équivaut à disposer en condition de traversée un patrimoine culturel qui déborde les individus et les générations »*[121].

À l'écoute de certaines émissions satiriques ou à la lecture des révélations faites dans la presse, nous constatons la mise en cause permanente du monde des adultes : parents, gouvernants, hiérarchies religieuses, cadres éducatifs, commerçants, etc.[122] Quelles valeurs peuvent servir de référence aux jeunes quand ils écoutent les discours en provenance des "mondes" des adultes ? Enfants et adolescents sont les mieux situés pour constater dans quelle mesure ce que les adultes disent est ou n'est pas en conformité avec ce qu'ils voient. « La nouvelle génération est trop libertine », disent les adultes, « La génération de nos parents est démodée », disent les jeunes. On cherche toujours les responsables des problèmes de la société dans une autre génération, mais qu'est-ce que les adultes transmettent maintenant ? Quel monde laissons-nous, nous adultes, aux nouvelles générations ? Quelle image de la politique avec les plaies de sa corruption et des abus du pouvoir ? Quel espoir dans les valeurs prônées par les religions, valeurs bafouées par les exemples d'un fondamentalisme terroriste au nom de Dieu ou par les scandales de leurs hiérarchies ? Et que penser de la famille, auparavant plus ou

---

[119] Ibid. p. 47.

[120] De l'allocution de M. Michel Camdessus à la clôture de la 80e session des Semaines Sociales de France sous le titre « Transmettre, partager les valeurs, susciter de libertés ». Paris : du 25 au 27 novembre 2005.

[121] GIRE, Pierre. *Épistémologie du concept de transmission.* In RODET, Chantal. Op. cit., p. 20.

[122] A ce sujet on a beaucoup écrit et parlé pour expliquer non seulement les causes sociales, mais aussi la responsabilité d'une mauvaise formation donnée par les parents et les éducateurs à propos des incendies commis par les jeunes des banlieues en France (octobre-novembre 2005).

moins solide, mais qui aujourd'hui a éclaté en morceaux à cause du nombre grandissant des divorces[123] des mères célibataires, de la recomposition familiale, de l'égalité recherchée par les couples homosexuels avec les couples hétérosexuels, de l'adoption des enfants d'autres cultures etc. ? Ajoutons aussi l'omniprésence de l'informatique dans le monde quotidien, les avancées de la science, le développement de la bioéthique, tout cela posant des questions sur la façon de transmettre les valeurs dans le monde moderne.

TRANSMETTRE EGALE-T-IL COMMUNIQUER ?

La définition que nous donne le dictionnaire Littré du mot "transmettre" est proche du sens de "communication". Voyons les quatre sens :

1. Faire passer. Transmettre des ordres. Les nerfs transmettent les sensations,
2. Faire passer ce qu'on possède en la possession d'un autre. Transmettre un privilège,
3. Faire parvenir comme par une transmission… Transmettre son nom, sa gloire à la postérité,
4. Se transmettre, v. réfl. Être transmis, transporté d'un lieu à un autre ».

Le "Petit Robert" suit la même ligne. Il nous rappelle que ce mot vient du latin *transmittere :* faire passer d'une personne à une autre, d'un lieu à un autre (dans le sens de léguer, déléguer, communiquer, passer, conduire, propager). Il est courant de réduire presque à des synonymes "transmission" et "communication", mais, dans le cas de la "transmission des valeurs" les choses ne semblent pas si simples. Des questions surgissent impérativement : Peut-on réduire la transmission à une communication ? Qu'est-ce que transmettre ? Existe-t-il une transmission des valeurs ? Si oui, comment se transmettent-elles ? Quels sont les modèles de transmission ?

Dans la langue courante, communiquer c'est "transmettre" de l'information, c'est diffuser des idées ou des contenus culturels. Mais ce modèle qui montre la communication comme une ligne qui relie deux pôles, l'émetteur (actif) et le récepteur (passif) n'a aujourd'hui aucune validité. Le consensus actuel, c'est qu'aucune production culturelle ne se pérennise ni ne se diffuse socialement par la simple multiplication physique de ses traces. Les objets ne font mémoire sociale que quand ils ont été transformés, réinterprétés et réinvestis par de nombreux créateurs inconnus[124], ou, comme le dit G.H. Mead plus clairement : « C'est dans l'expérience individuelle qu'apparaît la notion de ce qui est juste ; l'individu peut ainsi changer l'ordre social ; il est l'instrument des modifications des coutumes elles-mêmes »[125]. Pour nous, parler de "transmission", c'est parler d'un processus très complexe où

[123] Dans une émission de Télévision, on disait qu'un France la moyenne de divorces de couples mariés atteint 54% des unions.

[124] Cf. JEANNERET, Yves. Op. cit., p. 27.

[125] G.H. MEAD, Op. cit., p. 327.

n'existe pas de certitude sur ce que je transmets ; l'autre le reçoit tel qu'il est, parce que dans la transmission des valeurs ce ne sont pas l'intention ni la bonne volonté qui importent le plus. Il n'y a pas de réponses ponctuelles simplement parce que l'homme n'est pas ponctuel et que son monde de relations et lui-même ne sont pas non plus facilement compréhensibles. C'est à travers cette complexité, dans le sens qu'on peut trouver chez Edgar Morin[126], que nous essayerons de dégager les éléments qui peuvent "faciliter" le processus de transmission.

La transmission suppose toujours deux acteurs : celui qui propose et celui qui reçoit. C'est leur interaction - au cœur des configurations marquées par les situations historiques, culturelles, géographiques spécifiques - qui va tisser finalement les contenus de la transmission, les transformer, les trier, permettre leur appropriation et aussi certains refus souvent douloureux[127]. La transmission implique une affirmation mutuelle des identités, c'est-à-dire qu'elle reconnaît la place de chacun, parce que nous ne pouvons la faire adéquatement que dans le respect de ceux à qui nous transmettons, dans la prise en compte de ce qu'ils attendent[128]. En transmettant nous entrons dans une démarche du don, en situation de réciprocité. La principale difficulté, souvent oubliée, tient à ce que l'adhésion aux valeurs relève d'un choix personnel libre qu'on ne peut imposer. Sans aucun doute, la transmission peut aliéner la liberté. Mais cette liberté qui consisterait à tout réinventer en partant de zéro est illusoire, comme nous l'avons souligné plus haut. La transmission bien comprise des traditions, sert à soutenir et à renforcer ou à consolider l'identité, en veillant toujours à respecter les choix d'autrui dans le dialogue.

LA TRANSMISSION EN TANT QUE PHENOMENE "TOTAL"

« Nécessité psychologique pour les uns, morale pour d'autres, ou encore exigence sociale, l'acte de transmettre est à la rencontre entre le développement psychique, le fonctionnement du groupe familial et la reproduction de l'ordre social. Il s'agit donc d'un phénomène "total",

[126] « La complexité ne comprend pas seulement des quantités d'unités et interactions qui défient nos possibilités de calcul ; elle comprend aussi des incertitudes, des indéterminations, des phénomènes aléatoires. La complexité dans un sens *a toujours affaire avec le hasard…* Ainsi, la complexité coïncide avec une part d'incertitude […] *c'est l'incertitude au sein de systèmes richement organisés* […] La complexité est donc liée à un certain mélange d'ordre et de désordre… » MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Seuil, Essais, 2005, pp. 48-49.

[127] Cf. NATANSON, Jacques et Madeleine. Op. cit., pp. 203.

[128] Cf. FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. *Que transmettre à nos enfants ?* Paris : Seuil, 2000, p. 142.

au fondement des rapports sociaux et des processus de construction identitaire, qui inscrit chaque individu dans une succession signifiante, donc dans l'historicité »[129].

Nous constatons l'impasse dans laquelle se trouve aujourd'hui la transmission des valeurs, parce que la société contemporaine ne marche pas selon les valeurs "enseignées" par les agents qui s'attribuaient, ou à qui l'on attribuait, la fonction de transmettre les valeurs – que ce soient les parents et la famille, les maîtres et l'école, les prêtres et la religion, les médecins, l'État lui-même. Ceux-ci se trouvent, hélas, dans une situation délicate qui rend difficile et incertaine la transmission de leur message. Or, plaçons-nous devant les questions suivantes : Sommes-nous sûrs de ce qu'on doit transmettre ? Avons-nous pensé aux conditions dans lesquelles une transmission peut réussir ? Et plus profondément encore : existe-il ce qu'on appelle "transmission" ou sommes-nous dans "l'impossible transmission" ? Pensons-nous encore que l'activité de transmission se limite à la réception d'un message ? Par essence, ne comporte-t-elle pas aussi la façon dont le récepteur l'accepte ?

Commençons par quelques évidences. En premier lieu, la transmission fondamentale, au-delà des biens et des valeurs, c'est la transmission de la vie, de la capacité à créer. C'est pour cela que réfléchir sur le pourquoi de la transmission, c'est interroger les origines de la vie. Toutes les civilisations et religions proposent des mythes[130] qui, d'âge en âge, évoquent le couple primordial transmetteur de la vie »[131]. Attachés aux mythes, les rites jouent un

[129] DE GAULEJAC, Vincent. *L'histoire et héritage. Roman familial et trajectoire sociale.* Paris : Desclée de Brouwer, 1999, p. 153.

[130] En général, on peut dire : En premier, le mythe, tel qu'il est vécu par les sociétés archaïques, constitue l'histoire des actes des Êtres Surnaturels. En second, cette histoire est considérée comme absolument *vraie* (parce qu'elle se rapporte à des réalités) et *sacrée* (parce qu'elle est l'œuvre des Êtres Surnaturels). Troisièmement, le mythe se rapporte toujours à une "création" ; il raconte comment quelque chose est venu à l'existence, ou comment un comportement, une Institution, une manière de travailler ont été fondés. C'est la raison pour laquelle les mythes constituent les paradigmes de tout acte humain significatif. Quatrièmement, en connaissant le mythe, on connaît l'"origine" des choses et, par suite, on arrive à les maîtriser et à les manipuler à volonté ; il ne s'agit pas d'une connaissance "extérieure", "abstraite", mais d'une connaissance que l'on "vit" rituellement, soit en narrant cérémoniellement le mythe, soit en effectuant le rituel auquel il sert de justification. Enfin, d'une manière ou d'une autre, on «vit» le mythe dans le sens qu'on est saisi par la puissance sacrée, exaltante, des événements qu'on remémore et qu'on réactualise. Par conséquent, "vivre" les mythes implique une expérience vraiment "religieuse" puisqu'elle se distingue de l'expérience ordinaire, de la vie quotidienne. Cf. *Mythe.* Dictionnaire des mythologies et des religions des sociétés traditionnelles et du monde antique. Paris : Flammarion, 1981, p. 139.

[131] **CORNAZ, Laurent. Op. cit., p. 30.**

rôle essentiel dans la transmission : s'il est vrai que les rites sont un comportement répétitif[132], en fait ils ont une action réflexive, qui fait en permanence retour sur elle-même pour que l'acteur se voie ou s'entende lui-même en train de faire les mêmes gestes. Le rite, loin d'être un comportement morbide, comme le pensait Freud, est un comportement actif et profondément vivant. Ensuite, quoi qu'il en soit, chacun est porté par une histoire qui précède largement sa naissance. La transmission commence avant même la venue au monde de l'enfant en devenant le lien, en partie inconscient et en partie conscient, qui existe entre les parents et lui. Enfin, nous vivons de nombreuses interactions au-dedans de plusieurs "configurations" qui donnent un sens particulier à toute façon de transmettre.

Notre démarche dans ce travail est ethnographique et non psychanalytique, bien que nous ne puissions pas éviter de signaler la contribution fournie par la psychanalyse à l'étude de notre sujet. Avant d'entamer l'explicitation de la démarche ethnographique, évoquons brièvement l'apport de la psychanalyse en ce qui concerne la "théorie du transfert". C'est Freud qui a eu « le grand mérite d'avoir sorti la question de la transmission de pensée du marécage occultiste pour la placer sur un terrain plus sûr, plus accessible à l'investigation psychanalytique »[133]. Tout d'abord, le transfert de pensée relève d'un mode de communication primitif, au sein de la relation mère-enfant des premiers temps. Il est privilégié chez les psychotiques ainsi que chez les enfants dans la relation avec la mère, dans la télépathie, dans le rêve, la régression de l'hypnose et la mystique. Ensuite, le transfert de pensée se réalise dans les analyses et les psychothérapies analytiques. Enfin, ce sont les « transferts en miroir » qui occuperont l'attention des psychanalystes[134].

---

[132] Raison pour laquelle Freud avait vu en eux un comportement névrotique, animé par la pulsion de mort qui se cache derrière toute répétition mécanique. Cf. ses textes : *« Au-delà du principe de plaisir », « Actes obsédants et exercices religieux », et « Totem et tabou »*.

[133] ARFOUILLOUX, J.-C., *Relation d'inconnu, séduction, transfert de pensée.* In, BARBIER, André, DECOURT, Pierre. Op. cit., p. 50.

[134] Dans la psychanalyse on parle de « *transfert* » (*Gedankenübertragung*) et non de *transmission de pensée* : il y a du transfert de pensée. La bibliographie à ce sujet est abondante et échappe aux objectifs de notre travail. Pourtant, nous signalons : De Sigmund FREUD notamment les écrits utilisés pour étudier "le transfert" : *La dynamique du transfert, 1912 ; L'inquiétante étrangeté ; Le Moi et le Ça ; Les nouvelles conférences* de 1933 (Rêve et occultisme) ; *L'interprétation des rêves ; Le délire et les rêves dans la Gradiva de Jensen ; La technique psychanalytique ; Conseils aux médecins sur le traitement analytique ; Le début du traitement ; Psychanalyse et télépathie ; Rêve et télépathie.* Pour une critique et la mise en place de la "théorie du transfert de pensée" : BARBIER, André, DECOURT, Pierre (sous la direction de). *Transmission, transfert de pensée, interprétation.* Puteaux : éditions du Monde Interne, 1998 ; CICCONE, Albert. *La Transmission psychique inconsciente. Identification projective et fantasme de transmission*. Paris : Dunod, 2000 ; BERNAT, Joël. *Transfert et pensée*. Paris : L'Esprit du Temps (Coll. « Perspectives psychanalytiques »), 2001 ; GRANOFF,

Wladimir, REY, Jean-Marie. *Le transfert de la pensée : une lecture de Freud.* Éditions Aubier Psychanalyse, 2005. De la revue Études freudiennes (n° 34) nous soulignons les articles suivants : GORI, Roland. *Pensées de transfert ou transfert de pensée* ; LARIVIERE, Michel. *La transmission de pensée : un reste pour la psychanalyse.* DONNET, Jean-Luc. *L'institution, l'auto-analyse.*

Pour Freud, la force motrice d'une thérapie est l'amour du thérapeute, un amour qui n'est rien d'autre que la résurgence de l'amour pour la mère ou le père. Cela veut dire que le patient guérit grâce à un transfert positif. L'analyste utilise, selon lui, le transfert du patient (c'est-à-dire sa suggestibilité) pour l'amener à surmonter ses résistances de transfert. Dans le transfert, le patient est en effet censé reporter sur la personne du médecin le complexe de représentations et d'affects qui caractérise sa structure œdipienne. Mais, disent les critiques de la psychanalyse, que prouve cette répétition, si elle se produit ? Si elle est présente, elle prouve au mieux qu'une forme de sociabilité est récurrente chez ce patient, non qu'elle joue le rôle pathogène qu'on veut lui faire tenir. Si le transfert ne se manifeste pas, il est difficile d'en conclure quoi que ce soit.

Les relations précoces de l'enfant avec ses parents, avec leurs apprentissages, leurs vécus, génèrent la plupart du temps des schémas infantiles qui peuvent marquer la personnalité et stimuler de futurs comportements. Les schémas infantiles (schémas d'"abandon", de "méfiance et abus", de "vulnérabilité", de "dépendance", de "carence affective", d'"exclusion"), ne sont pas déterminants dans la construction psychique, parce qu'ils vont cohabiter avec d'autres forces : les croyances, le système de pensées que chacun s'est forgé au fil des ans. Pour un psychanalyste « thérapeutique »[135], à notre époque, tout est loin d'être clair, parce que la réalité montre bien que certains patients vont mieux dans leur vie, mais que leur anxiété, leur dépression, leur colère et leur propre haine d'eux-mêmes ne s'améliorent guère. Les patients comprennent certains "pourquoi" mais ne changent pas toujours leurs dysfonctionnements émotionnels (et donc comportementaux)[136]. C'est pourquoi des voix s'élèvent contre les interminables et coûteuses séances psychanalytiques et contre certains de ces principes[137].

[135] Différent du psychanalyste traditionnel.

[136] Cf. PLEUX, Didier, ELLIS, Albert. *La force du conscient ou comment repenser son inconscient.* En, MEYER, Catherine (sous la direction de). *Le livre noir de la psychanalyse.* Paris : Ed. Les Arènes, 2005, p. 687-688.

[137] On peut se faire une idée des différentes approches qui mettent en cause ou redéfinissent les concepts et les procédures de la psychanalyse dans le livre de MEYER, Catherine. Op. cit., Cf. aussi : GUILLEBAUD, Jean Claude, NASIO, Juan David, ABECASSIS, Armand. *La psychanalyse peut-elle guérir ?* Paris : L'Atelier, 2005 ; GAUCHET, Marcel. *L'inconscient en redéfinition.* En La démocratie contre elle-même. Paris : Gallimard, 2002, pp. 263-296.

La transmission ne résulte pas d'une opération intentionnelle de transfert, mais tient à des signes de toute nature. Nous nous situons donc dans la sociologie qualitative qui parle d'un sujet inscrit dans un contexte précis[138] et à un moment précis de son histoire. Pour situer la transmission des valeurs nous tenons compte des postulats ethnographiques[139] : le sujet sociologique, comme acteur actif dans la construction de l'histoire, se fait constamment une représentation du monde dans lequel il s'insère, représentation qui est construite à partir d'une interprétation permanente des choses et des ressentis dans nos multiples expériences quotidiennes[140]. Il existe au moins deux manières de concevoir et d'étudier la « réalité» sociale, nous dit François Dubet : l'une part de l'idée de système social et d'une certaine objectivité des "faits". L'autre engage la démarche à partir des acteurs, de leurs orientations culturelles et de leurs rapports, afin d'étudier la manière dont ils construisent une "réalité", en fonction d'une "réalité déjà là". C'est précisément en interviewant les acteurs de la transmission que nous essaierons de montrer son processus et plus particulièrement ce que signifie "incorporer" une valeur et les conditions pour y réussir.

---

[138] Nous utiliserons plutôt le terme "Configuration" de Norbert Elias.

[139] Cf. TAPERNOUX, Patrick. *Le sujet pour la sociologie.* Cultures, sujet, transmission. Paris : l'ISP, Laboratoire de la Faculté d'Éducation de l'Institut Catholique de Paris. 2004, pp. 15-19. Sur l'ethnographie on peut consulter : MAUSS, Marcel. *Manuel d'ethnographie.* Payot, 2002 ; OBADIA, Lionel (collectif). *L'ethnographie comme dialogue : immersion et interaction dans l'enquête de terrain.* Publisud, 2003 ; CORCUFF, Philippe, Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale, Paris : Nathan, 1995 ; De CAMPENHOUDT, Luc. *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*, Paris : Dunod, 2001 ; HUGUES, Everett. *Le regard sociologique*. Paris : EHSS - Essais choisis, 1996 ; GERAUD, Marie Odile, LESERVOISIER, Olivier, POTTIER, Richard. *Les notions clés de l'ethnologie. Analyse et textes.* Paris : Armand Colin, 1998 ; GHASARIAN, Christian (sous la direction de). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive.* Paris : Armand Colin, 2002 ; De QUEIROZ, J.M. *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan, 1996 ; LAPASSADE, Georges, *Les microsociologies.* Paris : Anthropos, 1996 ; LAPLANTINE, François. *La description ethnographique.* Paris : Nathan, 1996 ; MAUSS, Marcel. *Manuel d'ethnographie.* Paris : Payot, 1989 ; PIETTE, Albert. *Ethnographie de l'action. L'observation des détails.* Paris : Métailié, 1996 ; Poisson, Y. *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 1990 ; TILLION, Germaine. *Il était une fois l'ethnographie*. Paris : Seuil, 2000 ; BOUVE, Rose-Marie. *Comparaison et Ethnographie.* Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation. N°. 1, 2001, pp. 43-50.

[140] « Au cœur du quotidien et de ses paroles se trouvent des valeurs éthiques, supports de la vie sociale qui la rendent supportable. Le discours et le quotidien recouvrent d'une chair faible mais douce la crudité et la brutalité des rapports structurels, squelette de la société ». LEFEBVRE, Martin. Critique de la vie quotidienne. De la modernité au modernisme. Pour une métaphilosophie du quotidien, Vol. III. Paris : L'Arche Éditeur, 1981, pp. 66-67.

En général, on peut dire que le sujet humain choisit[141] entre les nombreux et constants stimuli extérieurs ce qu'il pense utile pour se comporter dans son activité d'ici et de maintenant[142]. D'autre part le discours quotidien véhicule des représentations, et les mots deviennent souvent des dépôts sociaux. Chaque mot en plus de son sens strict entraîne une suite de connotations. Dans la vie quotidienne les connotations abondent et débordent le dénotatif. Ainsi s'opère dans le quotidien une valorisation, la plus souvent morale mais parfois esthétique. Si la parole est une relation, elle peut être un écran. Si elle témoigne de l'authenticité, la parole peut provoquer la confrontation[143]. Malheureusement, la société engendre parfois un bavardage interminable, anonyme, fait d'idées sans chair, de mots qui naissent morts, de simple rhétorique. On se paye de mots au lieu de payer de sa personne. Il existe de la dégradation dans la manière de certains de parler et même dans certains sermons et discours sociaux ou politiques. Si les mots sont les témoins des valeurs, nous devons être attentifs à ce qu'ils véhiculent.

Le sujet en sociologie n'est donc pas un être déterminé, condamné à agir d'une façon quelconque à cause des circonstances, même si le poids de l'histoire existe, même s'il est contraint par les structures, sa formation, sa personnalité et les traditions reçues. Le sujet de la transmission est un sujet actif qui s'inscrit ou non dans ce processus. « Ce qui fait sens souvent - nous dit Patrick Tapernoux - c'est l'impact des paroles entendues et retenues, ce sont les intentionnalités que l'on prête à autrui[144] […] On voit que nous sommes amenés à répéter des situations, alors que le contexte s'est parfois radicalement modifié […] Nos habitudes, nos normes de comportement, ce que nous nous choisissons comme univers de traditions, et bien évidemment nos valeurs sont des réfractions du social »[145]. Pour cela, les valeurs ne peuvent être présentées comme des recettes qui nous disent clairement comment le monde est divisé en deux : le bon côté, et le mauvais côté, négligeant l'infinie gamme de nuances et de différences exprimées par les configurations où l'individu est immergé et les interactions symboliques qui nous montrent sa façon spécifique de regarder et de "juger" les mondes des autres.

---

[141] L'importance et la capacité de réfléchir, de choisir, de décider, comme des éléments importants pour l'"incorporation des valeurs" seront abordées dans le Chapitre 8 de la troisième partie de notre travail.

[142] Nous avons abordé l'importance des concepts "quotidien" et "quotidienneté" dans le chapitre II de notre travail de maîtrise : *« L'attention à l'homme quotidien… »* Op. cit.

[143] « Dans le colloque avec les autres, dans la confrontation avec les paroles précises et non pas fausses et banales, l'esprit est pratiquement obligé de se retrouver lui-même, de prendre position, de prononcer à son tour des mots adéquats et précis » (E. Garin) Cité par : FINKIELKRAUT, Alain. La crise de la transmission (entretien). Esprit, No. 227, 1996, pp. 54-64.

[144] « Un seul mot suffit pour paralyser une relation humaine, un seul mot suffit pour salir l'espoir, les poignards de la parole tranchent au plus profond » (George Steiner. Cité par : VARAUT, Jean-Marc, Op. cit., p. 257)

[145] TAPERNOUX, Patrick. Op. cit., pp. 16-17.

La transmission est au cœur de la vie, parce qu'il n'y a pas de vie sans transmission. Celle-ci ne se réduit pas à un catalogue de valeurs morales ou religieuses. Le drame de la transmission commence avec le constat du fait que le passé est toujours présent, se manifestant au moment où on s'y attend le moins. On se rend compte du fait qu'il y a des sentiments transmis qui marquent notre vie et notre façon de regarder le monde : multiples regards façonnés par tout ce qu'on a reçu et incorporé. Alors, il est paradoxal que nous transmettons ce que nous sommes, bien plus que ce que nous avons[146]. On peut facilement constater que nous transmettons beaucoup plus que nous ne le croyons, par des moyens qui, en partie, nous échappent. C'est pour cela que nous nous proposons d'étudier le processus et les éléments qui semblent indispensables pour une transmission réussie. Pourtant, en nous appuyant sur différents "configurations" et témoignages de jeunes et d'adultes, nous devons souligner qu'il n'y a pas de réponses absolues mais des pistes de réflexion qui aideront à une meilleure compréhension de ce "drame". L'essentiel de ce que nous transmettons n'est pas ce que nous croyons maîtriser par la pensée. Il est possible que nous transmettions mieux quand il n'y a pas d'effort pour le faire, d'une manière parfois inconsciente. En plus, il faut que les adultes - pas seulement les parents, mais aussi tous les éducateurs, en particulier les enseignants - trouvent plaisir à transmettre.

Comme nous le signale Yves Jeanneret : « Dans les processus réels de communication culturelle, nul ne peut dire : "J'ai transmis ma pensée" » comme si l'on était des récipients qu'un autre peut remplir sans problème, sans provoquer aucune réaction, sans aucun travail intérieur. Nous ne sommes pas de simples récepteurs, parce que l'être humain est singulier, complexe, imprévisible et incommensurable. En effet, si nous transmettons quelque chose de précis aux autres, il est difficile de savoir ce que l'autre reçoit en réalité et comment il le ressent en lui. Il ne suffit pas d'avoir de bonnes intentions ou d'imposer une autorité qui affirme détenir la vérité au nom de la tradition ou de l'expérience. Dans les enjeux propres de la transmission, on ne peut plus accepter qu'elle dépende uniquement de celui qui a l'intention de transmettre. C'est un processus qui se joue sur un fond de participation à une production de sens incessante et collective que nous ne contrôlons pas[147]. On croit transmettre mais en réalité, il faut le reconnaître, nul ne sait avec certitude comment cela se fait ! C'est pourquoi, le but de notre travail sera de donner quelques réponses à cette question. À un moment donné, on s'aperçoit que les enfants ont incorporé ce qu'ils ont reçu. Mais la question reste : Que leur a-t-on donné exactement ? Quels sont les éléments qui sont intervenus ? Ce qui leur a été transmis, est-ce cela même que nous avons voulu ou cela a-t-il été "refait" ou "interprété" ? Exiger de quelqu'un "Fais comme moi", est sans effet et risque d'empêcher le partage de valeurs nécessaire pour la vie. « Transmettre au cœur, cela ne peut se faire que par une adhésion intérieure, parce qu'on prépare un terreau, on ne transmet pas un modèle »[148].

[146] Nous aborderons ce point dans la troisième partie de notre travail.

[147] Cf. JEANNERET, Yves. *Communication…* Op. cit., p. 25.

[148] BLAISE-KOOP Françoise, Pèlerin, No. 6373, 2005, p. 45.

Tout processus de transmission est donc le mouvement continu d'une construction graduelle de représentations[149] et d'interprétations, incarnée dans un ensemble de personnes, d'objets, de situations, et d'expériences signifiantes. Cela nous amène à mettre en valeur - dans notre travail - la place du sensible, de l'affectif, bref, du corporel, dans le processus de transmission et d'incorporation des valeurs. C'est pourquoi le monde des valeurs ne peut pas être imposé, parce qu'il constitue un système complexe, imprégné de sentiments, d'émotions, de convictions et de nécessités qui résident dans chaque individu. S'il est vrai qu'un système a ses racines dans une culture, il est aussi vrai que, ces racines, chacun de nous les interprète de manière différente, en fonction de son identité personnelle, de son histoire et de ses aspirations.[150] Aborder le problème de la transmission des valeurs en tenant compte des configurations nous permettra d'abord de souligner l'importance de la contextualité dans le "comment" de la transmission, et ensuite, de dégager les éléments qui interviennent dans ce processus.

En parlant de "configurations", terme que nous expliciterons au cours de cette réflexion, nous touchons à l'importance des médiations. Le succès du modèle transitif a correspondu surtout à un état d'ignorance sur la réalité de pratiques culturelles ordinaires. Auparavant, la culture légitime était censée s'engendrer spontanément, puis faire l'objet d'une diffusion avec la certitude d'avoir des valeurs et des pratiques claires et absolues. Une approche ethnographique de la vie quotidienne des personnes peut nous montrer le caractère créateur et non simplement reproducteur de ces pratiques. Il est clair pour nous que la transmission des valeurs se fait par des normes pratiques, à travers les propositions normatives qu'on rencontre dans les différents lieux de la société : la famille, l'école, le groupe de pairs, les associations, etc. Cependant, nous ne pouvons pas oublier que pour un même système de valeurs il n'y a pas nécessairement les mêmes normes, parce que les "configurations" sont différentes pour chaque individu, groupe, ethnie ou culture.

Dans son livre « L'écriture ou le tragique de la transmission », Laurent Cornaz nous donne de nouveaux éléments sur la transmission, mais cette fois en prenant comme cible l'écriture. Son hypothèse se résume dans le fait que tout apprentissage, toute acquisition d'un savoir s'effectue dans le cadre d'une transmission où l'apprenant – même s'il travaille absolument seul – répond à la parole d'un autre. Paradoxalement, dit l'auteur, la transmission comporte un impossible, puisque la pensée ne se transmet pas, nul ne peut dire : « J'ai transmis ma pensée ». Il faut situer le « tragique de la

[149] Pour une approche sur les "représentations sociales" : ROUSSIAU, Nicolas, BONARDI, Christine. *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives.* Belgique : Mardaga, 2001 ; MANNONI, Pierre. *Les représentations sociales*. PUF (Coll. Que sais-je ?), 2003 ; FLAMENT, Claude, ROUQUETTE, Michel-Louis. *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales.* Paris : Armand Colin, 2003 ; ABRIC, Jean Claude. *Méthode d'étude des représentations sociales.* Erés, 2003 ; JODELET, Denise (Collectif). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 2003 ; DOISE, W., PALMONAIRI, A. (Sous la direction de). *L'étude des représentations sociales.* Delachaux & Niestlé, 2002 ; MOLINER, Pascal. *La dynamique des représentations sociales.* Grenoble : PUG, 2001.

[150] Cf. RITA GAY, Nuestros adolescentes. Cuando educar parece imposible. Madrid : Sal Terrae, 2003, pp. 77-78.

transmission » de l'écriture entre : « d'une part l'acquisition du savoir est réponse du sujet à la parole d'un autre qu'il reconnaît comme adressée à lui ; d'autre part, la pensée de cet autre : l'intime conviction de son jugement, n'est accessible au sujet qu'indirectement et sans certification possible : la communication est impuissante à en garantir la transmission »[151]. Dans la transmission, de ce point de vue, la compréhension du sens n'est pas requise. Il y a toute une philosophie de la parole qui tendrait à construire l'homme comme un être relationnel, parce que les protagonistes ne savent pas nécessairement ni ce qu'ils "émettent" ni ce qu'ils "réceptionnent". Le lieu de la transmission est précisément celui de l'impossible communication. Là où la communication échoue dans l'équivoque du sens, la transmission rend possible l'émergence d'une parole neuve. Pour cela, toute pédagogie qui prétend se fonder sur la réussite de la communication qui suppose qu'entre maîtres et élèves on se comprend, est une supercherie, nous dit Laurent Cornaz. Entre père et fils même, on ne se comprend pas. Entre ce que le maître voudrait pouvoir exiger que ses élèves comprennent, et ce qu'ils comprennent réellement, l'écart est irréductible : impossible de s'assurer de la transmission du sens[152].

[151] CORNAZ, Laurent. Op. cit., p. 45.

[152] Cf. Ibid. p. 44.

Les valeurs sont transmises essentiellement à travers les processus de communication, développés fondamentalement à travers deux canaux : ce qui est verbal et ce qui est extra-verbal. Ces canaux ou voies peuvent transmettre des contenus intentionnels ou non (motivations conscientes et d'autres qui ne les sont pas)[153]. La communication verbale constitue une expression intentionnelle claire qui peut impliquer en outre l'utilisation d'éléments non contrôlés par le sujet (extra-verbaux). Les deux canaux expriment un message affectif, puisque le mot, en marge du contenu qu'il explicite, démontre un ton émotionnel déterminé, représenté par divers indicateurs dans l'expression verbale.

LA TRANSMISSION EN TANT QUE PROCESSUS

Nous avons déjà dit que la transmission n'a rien de ponctuel, de défini, d'achevé. Elle est un processus qui traverse la vie dans tous ses trajets avec des changements qui peuvent l'affecter. Notre hypothèse, basée sur notre propre expérience, est qu'on peut affirmer que les éléments qui interviennent dans la façon de transmettre les valeurs à travers les différents âges, ont la même importance, signification et hiérarchisation. D'une façon simple et très générale, notre hypothèse est la suivante : *pendant l'enfance,* c'est l'affectivité qui a la première place, affection extériorisée par une ambiance familiale chaude et par des relations très affectives des adultes (au sens positif ou négatif) qui incarnent pour l'enfant les valeurs à faire siennes. La "raison" est ici embryonnaire et ne compte pas beaucoup[154]. *Entre l'enfance et l'adolescence*, l'affectivité continue à prédominer, mais la raison commence à avoir sa place, exprimée par les questions multiples que l'enfant pose. Pourtant, il reste très attaché aux valeurs familiales, valeurs qui seront enrichies maintenant par les valeurs de l'école et de son petit cercle d'amis. *Pendant l'adolescence*, et à cause des bouleversements et changements de l'individu, nous constatons un déplacement du centre d'intérêt : ce qui compte le plus pour un adolescent, ce sont ses propres sentiments. Le plaisir et les nouvelles expériences prennent une place considérable et la raison est parfois envahie par le « je » : « ce que je veux, ce que je pense… ». Pourtant, pour l'adolescent, même le plus rebelle, l'affection de sa famille est importante, mais le monde des pairs et des petit(e)s

[153] VALDES JIMENEZ, Yohanka. *Le processus de transmission de valeurs : défis pour la famille cubaine actuelle.* http ://168.96.200.17/ar/libros/cuba/valdes.rtf.

[154] Pour G. H. Mead, « L'enfant est un certain être à un moment, et un autre plus tard ; son identité actuelle ne détermine pas ce qu'il sera dans quelques instants. C'est à la fois le charme et l'insuffisance de l'enfance. Vous ne pouvez pas compter sur l'enfant ; vous ne pouvez pas supposer que tout ce qu'il fait va déterminer ce qu'il fera à un moment donné. Il n'est pas organisé en un tout L'enfant n'a aucun caractère déterminé, aucune personnalité définie […] Dans la mesure où l'enfant adopte effectivement l'attitude d'autrui qui lui permet de déterminer ce qu'il va faire par rapport à une fin commune, il devient un membre organique de la société ». Cf. MEAD, George Herbert. Op. cit., p. 135.

ami(e)s l'emporte souvent sur le cercle familial et l'école. À l'âge *adulte*[155], avec un système de valeurs déjà "incorporé", c'est la raison qui prend la première place, sans négliger à aucun moment la valeur de l'affectivité et des sentiments. Pour les *anciens,* ce ne sont pas les nouvelles valeurs, mais leur expérience qui leur montre ce qui est le plus important dans la vie : l'attachement familial et l'affect reprennent la première place. Comme nous l'avons déjà souligné, nous nous intéresserons principalement dans notre travail aux adolescents en recherche de clarté et d'équilibre entre ce qu'ils ont reçu et toutes ces nouveautés qui touchent leur esprit. Cependant, nous nous permettons de dire quelques mots sur la transmission dans l'enfance[156].

La transmission aux enfants la plus précoce, s'opère, pour l'essentiel, en dehors de toute volonté explicite. Aucun individu ne naît dans le vide ou dans un monde où l'on fait table rase de tout. Chacun reçoit un capital culturel qui va exiger de lui un travail complexe d'inculcation et d'assimilation, d'abord inconscient, et un travail continu sur lui-même qui lui demandera beaucoup d'efforts. Pourtant, bien qu'elle soit en partie inconsciente, la transmission du capital culturel n'exclut pas le travail d'inculcation explicitement conçu comme tel. Les parents qui méconnaissent ou négligent l'attention qu'ils doivent donner à tout ce qu'ils "transmettent" aux enfants n'envisagent pas la gravité des conséquences inhérentes à cela : les stéréotypes du rejet et de la haine, les représentations des inégalités sociales, les préjugés sur les races dites "inférieures", le mépris des autres ethnies,

[155] Nous restons très circonspects sur la signification commune que l'on donne au terme "adulte" : Qu'est-ce que "être adulte" ? Les adultes sont-ils préparés pour vivre des choses réservés aux adultes ? Évidement il ne s'agit pas d'un âge déterminé : après 18… 20…. 25 ans. Il y a des enfants de 50 ans et il y a des " adultes" de 17 ans. Pour ce travail nous gardons l'acception commune : c'est l'âge après l'adolescence, mais il ne faut pas l'attacher uniquement à l'âge en ignorant les possibles conflits dont la personne est porteuse à cause de son éducation, du contexte et des expériences négatives. Tout ce bagage d'expériences et de situations peut influer sur une façon de penser et d'agir "non adulte".

[156] Nous omettons de donner une bibliographie à ce sujet, parce que cela dépasse les limites de notre travail. Dans l'étude que nous ferons de la "Configuration famille", Chapitre 5 de la deuxième partie, nous aurons la possibilité d'approfondir l'importance pour l'enfant du cercle familial, parental et des adultes pour une transmission "adéquate" des valeurs.

l'incapacité d'accepter d'autres cultures, etc.[157] En plus, l'adulte des sociétés industrielles tient à perdre les vertus de l'enfance parce qu'il faut être sérieux, il faut travailler : le manque de joie, de curiosité, de faculté d'étonnement, de créativité l'empêchent d'acquérir une véritable maturité affective et malheureusement, cela est transmis aux enfants. L'éducation devra donc faire tous les efforts pour éviter de "mettre à mort l'enfant" chez l'enfant même et chez le jeune, et au contraire, l'aider à s'épanouir.

Chercheurs infatigables, les enfants veulent tout comprendre et le mot "pourquoi" revient sans cesse à leurs lèvres. Hélas, souvent cette soif de connaissance se heurte à l'indifférence ou au manque d'écoute des parents qui viennent détruire cet intérêt. Dans nos entretiens, quelques jeunes se plaignaient qu'ils n'avaient pas été écoutés par les parents et les adultes quand ils étaient petits. D'autres, par contre, se rappelaient l'intérêt que ceux-ci montraient toujours sur tout ce qu'ils faisaient : jeux, dessins, activités scolaires. Généralement l'enfant qui a été écouté et accompagné montre une plus grande ouverture vis-à-vis de ses parents et une plus grande capacité de relation avec ceux qui l'entourent. Mais l'enfant ne peut pas rester toujours dans une dépendance affective sans courir de graves risques pour sa personnalité. Pour lui un système de valeurs et de croyances va prendre le relais de sa dépendance affective par rapport à l'image que renvoient de lui ses objets d'attachement, c'est-à-dire, ses parents. Mais, une fois organisé, ce système des valeurs et des croyances, processus nécessaire dans toute construction de la personnalité, est alimenté de façon autonome par les représentations et les modèles venus de l'extérieur. Ce changement va susciter des questionnements, parce que son monde familier commence à rétrécir et de nouvelles configurations essaient de lui transmettre de nouvelles valeurs, de questionner celles déjà reçues ou de les renforcer. Les enfants ont plus de capacité que les adultes à intégrer, gérer et accepter la différence.

C'est avec l'école que l'enfant et l'adolescent vont transformer le capital culturel transmis en capital scolaire institutionnalisé. C'est un changement qui va exiger un travail spécifique, des investissements éducatifs et un travail pédagogique que les parents négligent parfois par ignorance au par manque du temps qu'ils doivent à leurs enfants. Comme nous le développerons plus largement à propos de la "configuration famille" (Chapitre 5), la tâche des parents sera d'agir en créant une étroite relation entre la maison et l'école, et en recherchant le meilleur environnement scolaire possible pour leurs

[157] Prenons le cas d'Adolf Hitler si longuement étudié à cet égard. On a essayé sous divers angles d'expliquer la relation entre ses souffrances pendant l'enfance et leurs conséquences traduites par tout le mal qu'il a déchaîné. Citons seulement quelques approches bibliographiques à ce sujet : FROMM, Erich. *La passion de détruire : Anatomie de la destructivité humaine.* Paris : Robert Laffont, 2001 ; (de Collectif) *Hitler.* Paris : Dargaud, 2004 ; LIONEL, Richard. *D'où vient Adolf Hitler ?* Paris : Autrement, 2000 ; ZAQDOUN, Roger. *Hitler et Freud. Un transfert paranoïaque ou la genèse incestueuse d'un génocide et les persécutions aujourd'hui.* Paris : L'Harmattan, 2003 ; GAUDIOT, Bruno. *L'archaïsme déchaîné.* Paris : L'Harmattan, 2003. Pour un regard sur la responsabilité du peuple allemand vis-à-vis des actions de Hitler : ARENDT, Hannah. *Eichmann à Jérusalem.* Gallimard, 1991 ; GOLDHAGEN, Jonah. *Les bourreaux volontaires d'Hitler.* Seuil, 1998 ; HUSSON, Édouard. *Une culpabilité ordinaire ?, Hitler, les Allemands et la Shoah : les enjeux de la Controverse Goldhagen.* L'Œil, 1997.

enfants. La transmission doit continuer à l'école comme un enrichissement de ce que les parents ont transmis à la maison, et non comme le saut dans un monde étrange provoquant des conflits douloureux. Pourtant, pour compenser ce qui manque à la maison, ou ce qui ne va pas dans un bon sens pour la formation de la personne de l'enfant ou de l'adolescent (autoritarisme, maltraitance, froideur dans les relations, incitation à la haine, etc.), l'école doit essayer de "transmettre" un système de valeurs qui captive son attention et lui permette de faire la comparaison. Par contre, si l'école n'accomplit pas sa tâche, c'est à la famille que revient le devoir d'affirmer ses valeurs dans l'accompagnement, la réflexion, le dialogue et le témoignage.

Dans le processus de transmission on découvre le décalage entre le besoin qui peut être comblé et le désir jamais satisfait, tension exprimée dans le langage et dans les actions ; tension qui rend possible de recevoir éducation et transmission. Le refus par les enfants des valeurs de la famille est souvent considéré comme une déloyauté vis-à-vis de tous les efforts faits pour bien l'éduquer. C'est une situation qui entraîne parfois la rupture, voire la malédiction et toujours le conflit et la souffrance. Prenons l'exemple de Rodolfo et Lucelly[158] qui nous ont raconté leurs difficultés avec leur fils Sebastián de 15 ans : « On donne à nos fils tout ce qu'on sait, avec amour, mais la transformation de l'adolescence arrive et nous ne savons pas ce qui se passe avec cet âge : les garçons changent beaucoup ! Sebastián, lui, ne veut rien faire. Il mène une vie un peu compliquée pour nous. Auparavant il était un enfant et un garçon sympa, drôle, et tendre. Je suis triste - dit Lucelly - et je me demande : en quoi me suis-je trompée ? Les jeunes aujourd'hui ne comprennent pas que tout a un temps, et qu'on doit grimper échelon par échelon l'échelle de la vie et non vouloir sauter des étapes dans sa vie ». Sebastián, pour sa part, voit les choses autrement : « Maintenant pour moi la famille n'est plus le primordial dans ma vie… ce sont plutôt mes amis et ma petite amie parce qu'on est entre égaux qui partagent leurs problèmes ; entre nous on s'écoute et on se donne mutuellement des conseils… Je n'aime plus que ma mère me touche, j'évite tout contact avec mes parents »[159]. On peut constater comment les personnes, les familles et les sociétés ont cherché à élaborer des dispositifs efficaces pour assurer la transmission de leurs valeurs, mais elles doivent faire face à de rudes contradictions. Cela va, comme le note Régis Debray, « de l'imprégnation au conditionnement, de la persuasion à la séduction, de la suggestion à la pression, du dressage à la contagion»[160].

[158] Ils ont trois garçons et pas de fille ; Sébastian occupe la deuxième place.

[159] Nous approfondirons ce sujet dans l'étude de la configuration "famille" et de la configuration "groupe de pairs".

[160] DEBRAY, Régis. *Transmettre*. Paris : Odile Jacob, 1997, p. 147.

TRANSMISSION, CONFIGURATION ET INTERACTIONS SYMBOLIQUES

L'enseignement des valeurs en tant que référents idéales de comportement est insuffisant. Ce qui est premier dans l'ordre moral, ce ne sont pas des valeurs posées de toute éternité, mais les relations intersubjectives vécues où s'élaborent librement par consentement mutuel les règles capables de fonder une communauté. La société n'est donc pas, comme le voulait Durkheim, un être extérieur à nous et qui s'impose dans la conscience morale. Le nous et le moi ne s'excluent pas : individu et société, doivent être vus ensemble. L'individu ne se comprend pas en dehors de la société qui l'a formé, parce qu'il « ne devient jamais membre de l'espèce humaine qu'en société, il ne peut aujourd'hui comme hier développer ses ressources anthropologiques qu'en société »[161]. « La personnalité est constituée par sa place dans un réseau d'interdépendances où elle est inscrite. Il n'y a pas l'individu d'un côté et la société de l'autre ; il n'y a pas d'antinomie entre les deux. C'est cette vue ingénieuse de Norbert Elias qui nous permettra de saisir le processus de la transmission : pour nous, il est clair que l'individu isolé n'existe pas, mais qu'il est un fil du tissu multicolore et complexe de relations construisant la société. "L'individu" et "la société"" ne constituent pas, comme l'emploi actuel de ces deux termes nous le fait souvent croire, deux objets qui existent séparément, ce sont en fait des niveaux différents mais inséparables de l'univers humain »[162]. Pour expliquer l'importance de ce tissu social, Elias va nous parler de "configuration". Que comprend-on par ce terme ? Pourquoi est-il si essentiel pour comprendre la transmission des valeurs ?

[161] MENDEL, Gérard. Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs. Paris : La Découverte, 2004, p. 156.

[162] Elias, Norbert. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Op. cit., p. 156. Nous naissons dans un réseau de configurations et d'interactions symboliques, nous naissons individus et société en même temps. Comme nous le dit Pierre Gire : « Tout homme, venant dans la vie, entre dans un monde humain qui nécessairement le précède en l'englobant comme une totalité anthropologique matricielle. Telle est la réalité de la civilisation au sein de laquelle chacun s'inscrit par son rapport à une communauté de sujets » Cf. GIRE, Pierre. Op. cit., p. 19.

Dans la pensée de Norbert Elias[163], il est important de comprendre deux des concepts fondamentaux qui ont guidé ses recherches empiriques : celui de "configuration" et celui de "processus". Le concept de *configuration* permet de dépasser l'antinomie individu – société. Face aux idées d'une société indépendante des individus et d'un individu - atome, "clausus" et autonome, Elias nous propose l'image de configurations concrètes que les individus forment ensemble sans jamais leur préexister et qu'on ne peut analyser sans tenir compte du "sens intentionnel" que les actions possèdent pour les actants. Dans ces configurations toujours mouvantes, s'établissent des équilibres fluctuants de tensions et de forces. Elias dépasse ainsi le concept de changement social où, une fois posés deux états stables de la société, on s'épuise à imaginer pourquoi et comment la société peut passer de l'un à l'autre. À l'idée de causalité, Elias substitue des modèles dans lesquels évoluent ensemble, et de façon interdépendante - c'est-à-dire sous la forme d'un *processus*[164] - : les phénomènes économiques, les rapports de pouvoir, les modalités de la connaissance, les contraintes sociales que les hommes exercent sur autrui et sur eux-mêmes[165]. L'individu n'est pas un moyen pour la société, ni la société un moyen pour l'individu. Le rapport de la partie au tout n'a rien à voir avec celui des moyens et de la fin, il n'y a pas l'un sans l'autre. La société n'est pas une multitude d'individus isolés, et l'individu n'en est pas une simple partie. La société est en évolution constante, et l'individu possède une certaine liberté de mouvement. Pourtant, nous dit Elias, la vie sociale n'offre à l'individu qu'une gamme très restreinte de comportements et de fonctions possibles. Voilà le paradoxe qu'on va trouver sans cesse dans l'analyse de la transmission des valeurs : tension constante entre contrainte et liberté, entre les valeurs et les manières de les appliquer par des

[163] Bien que Norbert ELIAS (1897-1990) ait commencé ses études dans le contexte de la sociologie allemande de l'entre-deux-guerres, son œuvre n'eut aucun impact avant les années 1970 et 1980. Après avoir quitté l'Allemagne nazie en 1933, Elias a traversé une longue période d'isolement avant d'enseigner la sociologie à l'université de Leicester en 1954. Son intense production intellectuelle après 1970 coïncide avec le moment où son œuvre apparaît comme une solution à l'impasse quantitativiste et fonctionnaliste où se trouve alors la sociologie. Œuvres : ELIAS, Norbert, *La civilisation des mœurs.* Calmann-Lévy, 1993 ; *La société des individus.* Paris : Pocket, 1997 ; *Qu'est-ce que la sociologie ?* Op. cit. ; *Engagement et distanciation.* Paris : Fayard, 1993 ; *Les logiques de l'exclusion.* Paris : Pocket, 2001 ; *Norbert Elias par lui-même.* Librairie Arthème - Fayard, 1991 ; DE QUEIROZ, Jean-Manuel. *L'École et ses sociologues*. Paris : Nathan, 1995 ; HEINICH, Nathalie. *La sociologie de Norbert Elias.* Paris : La Découverte, 2002 ; MENDEL, Gérard. *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs.* Paris : La Découverte, 2004, pp. 131-142.

[164] L'homme même est un processus : « l'homme est constamment en mutation. Il n'est pas soumis à un processus : il est un processus, car il se développe continûment ». ELIAS, Norbert. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Op. cit., p. 141.

[165] Processus que nous appliquons aussi à la façon dont évolue la transmission des valeurs et à l'intériorisation progressive des contraintes sociales en une autocontrainte selon l'âge et les configurations.

propositions normatives. Pour Norbert Elias, l'art de se tenir à table, les tenues vestimentaires, les règles de politesse les plus communes résultent de normes sociales intériorisées au cours d'un long processus de socialisation[166] (ou de civilisation).

L'individu n'a pas toujours existé comme tel ; Il est une apparition récente dont on peut suivre le processus de formation dans l'histoire[167]. Pour Norbert Elias, l'individu est un produit de la société. C'est pourquoi il réfute même le terme d'environnement pour ce qui constitue un tissu de relations et d'interdépendances, l'individu n'étant lui-même qu'un nœud de relations. Pour compléter cette idée, il nous faut recourir à la pensée de G. H. Mead qui donne beaucoup d'importance aux « interactions symboliques ». Dans les configurations les relations sont plutôt des interactions et des attitudes sociales qui « s'introduisent dans le champ de l'expérience directe de l'individu, et sont comprises, comme éléments, dans la structure ou constitution du soi de la même façon que les simples attitudes d'autrui. L'individu les réalise, ou réussit à les adopter, en organisant davantage et en généralisant ces attitudes des autres individus particuliers dans le cadre de leurs rapports sociaux el de leurs implications sociales. »[168]. Ces relations comprennent les membres de plusieurs communautés avec leurs configurations propres. De toutes les classes sociales abstraites (ou sous-groupes), nous dit Mead, la

[166] La socialisation est un aspect fondamental dans la transmission des valeurs. Bien que ce sujet ne soit pas abordé d'une façon explicite, il traverse tout notre travail. Outre les œuvres citées dans notre travail nous signalons : POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette. *L'éducation implicite : socialisation et individuation.* Paris : PUF, 2004 ; DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biographie, socialisation, formation : comment les individus deviennent-ils des individus ?* Paris : INETOP - CNAM, 2004 ; BAJOIT, Guy, et autres. *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*. Bruxelles, De Boeck, 2000 ; DUBAR, Claude. *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 2000 ; TOZZI, Michel, ROCHEX, Jean Ives. *Apprentissage el socialisation.* Montpellier : C.R.D.P., 2000 ; GIUST-DESPRAIRIES, Florence, autres. *L'école, lieu de socialisation.* Paris : Ed. Eska, 1999 ; MACAIRE, René, GINISTY, Bernard. *Pour une politique de l'avenir humain : essai sur la socialisation.* Paris : l'Harmattan, 1996 ; VASQUEZ-BRONFMAN, Ana. *La socialisation à l'école : une approche ethnographique.* Paris : PUF, 1996 ; BLÖSS, Thierry. *Les liens de famille : sociologie des rapports entre générations.* Paris : PUF, 1997. SCHMITT, Jean-Pierre ; BOLLIET, Dominique. *La socialisation.* Bréal, 2002, MALEWSKA-PEYRE, Hanna, TAP, Pierre (Sous la direction de). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence.* Paris : PUF, 1991 ; HORELLOU-Lafarge, *Chantal* (sous la direction de). *Consommateur, usager, citoyen : quel modèle de socialisation ?* Paris : L'Harmattan, 2000 ; VASQUEZ-BRONFMAN, Ana. *La socialisation à l'école. Approche ethnographique.* Paris : PUF, 1998 ; MALEWSKA-PEYRE, Hanna, TAP, Pierre (Sous la direction de). *Les troubles de la socialisation.* Paris : PUF, 1993.

[167] Nous avons développé le processus de formation du concept "individu" dans le chapitre II de notre travail de maîtrise : *« L'attention à l'homme quotidien… »* Op. cit.

[168] MEAD, George H. Op. cit., pp. 134-135.

plus étendue est, naturellement, celle que définit l'univers du discours : logique (ou système de symboles[169] universellement significatifs) déterminée par la participation et l'interaction communicative des individus[170]. En effet, de toutes ces classes (ou sous-groupes), celle que définit l'unité de langage est aussi celle qui comprend le plus de membres possible, qui permet à un nombre d'individus illimité d'entrer en une sorte de relation sociale, si indirecte ou abstraite qu'elle puisse être. Telle est la relation qui s'établit grâce au fonctionnement universel des gestes comme symboles significatifs à l'intérieur du processus social humain général de communication. Dans le même sens, Scheler, en parlant des « variations de l'éthique », nous dit qu'il y a une disposition universelle et effective à saisir telles ou telles valeurs permettant d'affirmer l'universellement tenu pour moral dans un cercle humain donné.

Cet aspect est capital pour la compréhension du processus de transmission des valeurs, comme nous l'avons évoqué ci-dessus : dans ce processus, la configuration joue un rôle de premier ordre si l'on veut comprendre les interactions symboliques qui identifient ces valeurs et de quelle façon dans chacune de ces interactions les valeurs deviennent des normes et les normes des pratiques qui guident et conforment un groupe particulier. Le « soi », nous dit Mead, « se développe à partir d'un processus social qui implique d'abord l'interaction des individus dans le groupe, ainsi que la préexistence

[169] G.H. Mead part non de la société mais des individus en tant qu'ils interagissent, et parviennent, à travers l'imitation réciproque, à se représenter eux-mêmes sous forme de symboles langagiers. Le symbole n'est donc plus la représentation de la société, mais le produit d'un processus dynamique d'interaction à travers lequel se constitue l'expérience sociale que les individus font des autres et d'eux-mêmes. Le symbole, nous dit-il, n'est rien de plus qu'un stimulus dont la réaction est donnée à l'avance, c'est-à-dire que nous prenons la ou les attitudes de la communauté et y réagissons dans cette conversation de gestes. Il nous donne un exemple : « Il y a le mot et un coup de poing. Le coup est l'antécédent historique du mot ; mais si le mot est une insulte, la réaction est à présent comprise dans le mot, elle est donnée dans le stimulus lui-même. Le *symbole* ne signifie rien de plus. Or, si la réaction est faite sous forme d'une attitude servant à mieux contrôler l'action, alors la relation entre ce stimulus et cette attitude correspond à ce que nous entendons par *symbole significatif.* » Cf. MEAD, George H. Op. cit., p. 154. (la forme en italique est de nous)

[170] H.G. BLUMER a explicité quels sont les trois principes fondamentaux de l'« Interactionnisme symbolique » :

1. Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux.

2. Ce sens est dérivé ou provient des interactions de chacun avec autrui.

3. C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié. Sur "l'interactionnisme symbolique" on peut consulter : De QUEIROZ J. M., ZIOTKOWSKI, Marek. *L'interactionnisme symbolique.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1994 ; STRAUSS, Anselm L. *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme.* 1992 ; WINKIN, Yves (sous la direction de). *La nouvelle communication.* Paris : Seuil – Essais, 2000 ; les œuvres de Irving Goffman citées dans notre bibliographie.

de ce groupe… L'individu ne possède un soi qu'en relation avec les soi des autres membres de son groupe social »[171]. Il est impossible de définir donc un seul modèle de transmission parce que les configurations sont nombreuses, se mélangent dialectiquement et forment une échelle plus au moins définie de la plus à la moins influente. Il n'y a rien de minuscule dans les activités ordinaires des personnes parce qu'il y a toujours une relation étroite entre le « micro-social » et le « macro-social » : « l'interprétation qu'on observe au niveau micro-social, qui se fonde nécessairement sur des considérations théoriques, requiert en l'occurrence une théorie du social qui ne peut être purement locale »[172]. Néanmoins le niveau « micro » ne constitue pas, comme on le pensait auparavant, le simple reflet des forces à l'œuvre au niveau « macro », c'est en ce sens que le « micro » explique le « macro » et réciproquement.

Elias dans "*La société des individus*" nous montre comment un individu (micro) qui se croit autonome oublie qu'il est soumis à des interdépendances de plus en plus contraignantes (macro). C'est une loi paradoxale qui régit les transformations de la conscience de soi : plus denses sont les dépendances réciproques qui lient les individus, plus forte est la conscience qu'ils ont de leur autonomie. Mais ce processus de renforcement de l'individualisation est inscrit pour Elias dans le divorce établi dans toutes les sociétés démocratiques entre les aspirations sociales des individus, nourris par une plus grande possibilité de choix dans leurs aspirations, et les limitations imposées, avec plus au moins de rigidité, selon la position qu'ils occupent dans la société et leurs chances de réussite objectives. Le sentiment d'autonomie se renforce par celui d'injustice et de culpabilité, ainsi que de séparation de la société, comme nous l'avons constaté dans nos entretiens avec des jeunes de quartier populaire (les banlieues de Medellín) et de la Communauté des Indiens Paez en Colombie. Au sujet de leur avenir, bien que les possibilités de choix se soient multipliées, les jeunes ont le sentiment qu'ils sont au plus bas échelon de la société et que leurs chances sont minimes par rapport à celles des jeunes citadins. C'est vrai qu'ils jouissent d'une plus grande autonomie, mais à côté ils ont le sentiment que la société est injuste envers eux, du fait qu'ils sont nés dans des lieux qui « naturellement » font d'eux des exclus. Ces configurations ont une échelle de valeurs transmise et à transmettre, mais, comme on a pu aussi le constater, on rencontre des jeunes qui, malgré une enfance difficile, ont été capables de faire face aux vicissitudes de la vie.[173]

---

[171] Ibid. p. 139.

[172] DURU-BELLAT, Marie. VAN ZANTEN Agnès. Op. cit., p. 213

[173] Ce qu'on appelle aujourd'hui la "Résilience". Pour Boris Cyrulnik, la "Résilience" ce n'est pas cette capacité que nous avons de rebondir, qualité que nous devons au fait d'avoir surmonté l'épreuve d'un passé difficile. C'est plutôt une qualité utile qui nous pose la question de la façon dont ceux qui n'ont pas eu à la forger dans l'enfance parviennent à affronter les vicissitudes de la vie. Pour comprendre l'importance de ce terme nous signalons les œuvres de Cyrulnik : *Les Nourritures affectives.* Paris : Odile Jacob, 1993 ; *Les Vilains Petits Canards.* Paris : Odile Jacob, 2001 ; *Le Murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob, 2003.

Dans une étude sur la transmission de valeurs, la question se pose de l'identité. Nous devons tenir compte du fait que l'individu peut changer de rôle, et par suite devenir responsable d'une place qui ne lui est plus garantie par sa naissance[174]. L'identité et la subjectivité s'objectivent dans le discours et deviennent reconnaissance sociale. Dans la pensée de Mead, ce que le sujet intériorise lors des processus éducationnels de la socialisation, ce sont, avec le langage, des "gestes significatifs" et des "rôles" sociaux incarnés par des "autrui significatifs". Le surmoi et l'identification sont ici constituants de la subjectivité comme intériorisation, pourtant, on peut remarquer que l'intériorisation n'est pas seulement autocontrainte mais aussi rationalisation et légitimation, universalisation selon le processus cognitif dont l'ontogenèse (développement de l'enfant) reproduit la phylogenèse (histoire de la civilisation). Elias résout donc un premier paradoxe celui d'un sentiment d'autonomie qui augmente avec celui des contraintes sociales, mais en répondant aussi à une évolution où les normes et les contraintes semblent s'alléger. Avec la moindre rigidité des conventions qui brident les spontanéités, le contrôle intériorisé des pulsions et des émotions devient encore plus nécessaire et plus exigeant[175].

En fait, il ne suffit pas de comprendre un individu par ses caractéristiques personnelles, parce qu'il nous faut encore l'expliquer par la situation historique et par sa position dans le groupe ou son histoire. Les individualités peuvent bien être décisives dans l'action, mais elles ne peuvent choisir leur situation historique, aller au-delà des possibilités du moment. La marge de l'action est réelle mais relativement étroite, et les résultats en sont imprévisibles étant donné la multiplicité des acteurs et leurs interdépendances. Pour Howard T. Hall, « l'adaptation interne au contexte permet chez les êtres humains l'accomplissement d'une fonction extrêmement importante : la correction automatique des déformations ou des oublis dans un message »[176].

---

[174] A ce sujet, il est intéressant de connaître la pensée de Pierre Bourdieu, notamment dans : *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Les Editions de Minuit, 1985 et avec Jean Claude PASSERON. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Les Editions de Minuit, 2002. Pour une critique de ces idées, entre autres : LAHIRE, Bernard. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : dettes et critiques.* La Découverte, 2001 ; ALEXANDER, Jeffrey C. *La réduction, critique de Bourdieu.* Cerf, 2000 ; GRUEL, Luis. *Pierre Bourdieu, l'illusionniste.* PU-Rennes, 2005 (critique trop attachée aux "Héritiers" mais qui ne couvre pas toute l'œuvre de Bourdieu, notamment *Esquisse d'une théorie de la pratique*).

[175] " L'égoïsme consiste à préférer un soi borné à un soi épanoui… Notre société se construit à partir des intérêts sociaux, et nos relations sociales constituent notre moi. Quand nos intérêts immédiats entrent en conflit avec ceux des autres que nous avions ignorés, nous avons tendance à oublier ces derniers et à tenir compte uniquement des nôtres. La difficulté, c'est de prendre conscience de ces intérêts plus larges et de les associer rationnellement avec ceux qui sont plus immédiats. On peut se tromper, mais se tromper n'est pas pécher ». G.H. MEAD. Op. cit., p. 329.

[176] HALL, Edward T. Op. cit., p. 117.

Au sein de la transmission, la question de l'interaction des sujets est essentielle. C'est Irving Goffman[177] qui va nous donner les éléments pour la comprendre. Pour lui les interactions[178] sociales constituent la trame d'un certain niveau de l'ordre social parce qu'elles sont fondées sur des règles et des normes tout autant que les grandes institutions, telles la famille, l'État, l'Église, etc. L'interaction directe, spontanée, universelle est celle que crée la communication linguistique interpersonnelle, mais ces interactions apparaissent si banales, si naturelles, tant aux acteurs sociaux qui les "jouent" qu'à l'observateur qui les étudie, que seuls quelques cas extraordinaires, très ritualisés, tels les mariages ou les enterrements, retiennent habituellement l'attention. Or, c'est dans les rencontres les plus quotidiennes que se livrent les enjeux sociaux les plus riches d'enseignement. C'est précisément ces interactions quotidiennes que Goffman va s'efforcer d'observer dans deux excellents exemples présentés par ses livres : *Les rites d'interaction* et *Asiles*[179] (parmi d'autres).

Bien que Goffman utilise dans son œuvre le terme « communication » dans un sens étroit, les acteurs sociaux participent à un système où tout comportement livre une information pertinente comme on le relève clairement dans son livre *Asiles.* Tout geste, tout regard, tout silence s'intègre dans une sémiotique générale. Il se passe toujours quelque chose sur la scène de la présentation de soi, parce que même si un individu peut s'arrêter de parler, il ne peut s'empêcher de communiquer par le langage du corps. Il peut parler à propos ou non. Il ne peut pas ne rien dire. La transmission des valeurs passant par le corps est "montrée" au monde par le langage corporel. C'est pour cela que nous pourrions parler, dans notre travail, d'incorporation des valeurs : je peux enseigner une valeur à travers le discours, mais nos interviewés ont signalé que la personne même de l'enseignant dans son agir quotidien, transmettait "inconsciemment" et dans une relation affective signifiante dans sa façon de se mettre en relation avec le monde, avec les autres, les valeurs qu'ils avaient à leur tour "incorporées". Tant pour Goffman que pour les autres auteurs présentés dans ce chapitre, le comportement est régi par un ensemble de codes et de systèmes de règles. Quand une personne se présente aux autres, elle projette, en partie sciemment et en partie involontairement, une définition de la situation dont l'idée qu'elle se fait d'elle-même constitue un élément important. C'est

[177] Cf. GOFFMAN, Erving. Les rites d'interaction. Paris : Les Éditions de Minuit, 1974. La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation du soi. Paris : Les Éditions de Minuit, 1973 ; La mise en scène de la vie quotidienne ; 2. Les relations en public. Paris : Les Éditions de Minuit, 1973 ; Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux. Paris : Les Éditions de Minuit, 1994.

[178] On peut trouver un aperçu des différents auteurs qui touchent directement ou indirectement les interactions sociales dans : WINKIN, Yves (sous la direction de). *La nouvelle communication.* Paris : Seuil – Essais, 2000.

[179] À ce sujet deux livres sont incontournables : l'un, classique, « *Les Fils de Sanchez* » d'Oscar Lewis, et l'autre de Loïc Wacquant, *« Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur ».* Ce sont des travaux ethnographiques où l'on peut comprendre la complexité des interactions symboliques des acteurs dans des situations bien différentes : un asile (Goffman), une famille mexicaine (Lewis), le monde de la boxe (Wacquant).

cette projection de soi que nos interviewés ont remarquée en répondant à notre question : quels sont les autrui significatifs qui vous ont transmis des valeurs et comment ?

Il nous semble important de nous référer aussi à la pensée de Pierre Bourdieu, pour qui chaque milieu social véhicule et transmet un “habitus” - sorte de code de conduite intériorisé – qui oriente les façons de s’exprimer, de penser et d’agir, en conformité avec ce milieu. L’habitus renvoie à des dispositions acquises dans un milieu social donné permettant d’agir, de penser et de se conduire en rapport avec ce milieu. Ce constat explique pourquoi nous avons fait le choix d’aborder la transmission des valeurs en tenant compte des configurations où l’individu est immergé. Bourdieu insiste sur le fait que l’habitus, sorte “d’inconscient social” profondément intégré, ne se réduit pas à des conditionnements. Ce sont des schèmes de comportement qui, en tant que “générateurs de conduites”, facilitent l’agir d’une façon adaptée à un milieu donné. En étudiant les configurations des jeunes interviewés, nous pouvons déceler ces schèmes de comportement, leurs sources et le comment de leur transmission. Les valeurs transmises dans les configurations peuvent être incorporées dans la mesure où on peut les expliciter par les actions et la façon de vivre dans les scénarios qui composent le monde. Étudier la transmission des valeurs à partir des configurations peut nous dévoiler comment ce qu’on appelle “réalités”, “réalité” ou “réel” est examiné ou ciblé très différemment par chacun selon sa ou ses configurations : chacun de nous a une place dans le monde, une manière particulière de s’y positionner et pour cela « chaque fois que nous agissons, nous mettons cette action en perspective, nous imaginons, nous anticipons la réaction des partenaires. Toute action ne cesse d’être un ajustement permanent, toutes nos représentations du monde et de nous-mêmes, mais aussi toutes nos opinions apparemment les plus indéracinables, sont des ajustements »[180].

[180] TAPERNOUX, Patrick. *Le sujet pour la sociologie.* Op. cit., p. 17.

Aux conceptions d'Elias, Hall, Goffman, Mead et Bourdieu dans notre domaine, on peut ajouter l'idée des « variations » de Max Scheler, telles que nous les avons évoquées dans le chapitre précédent. Dans le domaine de la transmission de valeurs, nous devons tenir compte des « variations de l'éthos », c'est-à-dire des variations de la perception – affective des valeurs elles-mêmes, ainsi que de la structure de la préférence axiologique. Pour lui, le relativisme axiologique repose sur le caractère absolu attribué par la personne aux valeurs qui dépendent effectivement de son idiosyncrasie et de son milieu culturel[181]. La valeur d'un comportement pratique basé sur des normes appartenant aux relations de hiérarchie axiologique reconnues par elles et correspondant à leur structure – préférentielle, est entièrement relative à chaque "configuration" et ne peut être mesurée selon l'éthos d'un autre temps ou d'un autre peuple. Combien de fois nous nous trompons dans les comparaisons des systèmes de valeurs entre peuples, cultures, sous-cultures, affirmant que notre culture possède la vérité et que c'est elle qui est le modèle pour l'humanité. La culture occidentale européenne a péché contre les cultures des pays colonisés, et probablement néglige-t-elle encore les nouvelles cultures et leurs systèmes de valeurs, que l'on commence à connaître par le biais de l'immigration.

En général on peut affirmer que l'éducation cherche à unir, quant aux fins, la raison et l'action. Et peut-être est-ce ce lien entre raison et action qui permet de dépasser le scepticisme engendré par la seule diversité ? Prenons par exemple des vertus comme la justice, la bonté ou le courage : leur valeur n'apparaît et ne se mesure que dans les actes, dans la conduite de l'homme qui les incarne et les personnalise. « À travers cette diversité d'expériences, de formules et d'usages, les valeurs morales sont toujours saisies dans ce qu'elles ont d'intact, d'absolu et d'immuable, c'est-à-dire leur essence »[182]. La transmission ne peut être envisagée comme un absolu, parce que c'est à l'individu de dire si le système de valeurs ou les valeurs proposées lui conviennent ou non. Nous nous demanderons si dans le processus d'adhésion à des valeurs, dans l'interprétation, dans la concrétisation en normes pratiques de conduite, la place de l'individu est reconnue ou non. Réduire un système de valeurs automatiquement à des normes, relève d'une casuistique qui amène à la confusion entre valeurs et normes. En parlant d'incorporation, notre travail cherche à situer la place du corporel dans la transmission des valeurs, et, avec lui, la place de l'affectif comme un des éléments les plus essentiels pendant l'enfance et l'adolescence et même au cours de l'âge adulte.

En abordant l'étude des plus importantes configurations soulignées par nos interviewés, nous voudrions savoir d'abord comment les normes pratiques, les propositions normatives, nous montrent une "transmission des valeurs". Ensuite, comment celle-ci se déroule dans chaque configuration et lesquels de leurs éléments sont semblables ou différents. Enfin, nous voudrions distinguer dans le monde contemporain s'il y a des expériences qui essaient de surmonter des contradictions, par exemple : la famille transmet des valeurs, mais quel est le modèle de famille dans le monde actuel ? Quels sont les enjeux et les problèmes liés à la famille d'aujourd'hui qui affectent directement un "modèle" de transmission de valeurs ? Sachant que la scolarisation

[181] SCHELER, Max. Op. cit., p. 313.

[182] LEIF. J. *Philosophie de l'éducation.* Paris : Delagrave, 1967, T.II, p. 85.

a de plus en plus de mal à enseigner les valeurs, existe-t-il au sein de l'école une incompatibilité entre une transmission de valeurs présentées comme des "idéaux" et une société qui va en sens contraire ? Cette transmission se fait-elle uniquement de façon intellectuelle ? Quelles nouvelles réponses et expériences de transmission réussie l'école peut-elle nous donner ? Comment parler de transmission dans une société qui isole l'individu (et dont officiellement l'individu est devenu une valeur), et où les gens se moquent d'une morale "institutionnelle", l'ignorent ou la méprisent ? On sait aussi que pour un adolescent et pour bien d'autres personnes, le groupe de pairs est l'unique configuration qui lui donne une image positive - même si cette image est une illusion, alors que pour lui elle est réelle -. Qu'y a-t-il derrière le ressentiment des adolescents contre le monde adulte ? En quoi les adolescents peuvent-ils nous donner de précieux éléments pour comprendre le processus de la transmission des valeurs ? Nous ne parlons pas de réception (corps passif), mais d'appropriation, d'incorporation (corps actif) des valeurs. Quelles sont les expériences qui sont parvenues à l'atteindre et de quelle façon ? Pourrions-nous affirmer qu'il y a des modalités différentes de transmission selon les types de valeurs transmises ? Comme nous l'avons constaté dans nos entretiens en Colombie, plus on habite dans un lieu dangereux (moins on est en sécurité) et plus on vit dans l'urgence vitale. Que peut-on apprendre sur l'attachement aux valeurs de survie et de vie en commun dans ces situations ?

CE QUE NOUS DISENT LES STATISTIQUES

Tout d'abord, nous voudrions reprendre les résultats d'un questionnaire envoyée à 2444 jeunes élèves de plusieurs collèges, privés et publics de la « Zone Métropolitaine de Medellin », fait par un groupe de chercheurs de l'« Universidad San Buenaventura » de la même ville. Le sujet de l'enquête était : « Les valeurs chez les lycéens des institutions éducatives à Medellin, Colombie »[183], concrètement « La formation aux valeurs chez les jeunes de 12 à 18 ans dans les « municipes »[184] de Medellín, Bello, Envigado e Itagüí[185] ». Nous voudrions nous attacher plus aux statistiques qu'aux conclusions parce qu'à notre avis elles n'ont pas tenu compte de la complexité des différentes configurations : situation sociogéographique des collèges, différence entre collèges publics et privés, laïques ou confessionnels, élite, classe moyenne ou pauvres, situation familiale particulière des interviewés, etc. Il nous

[183] Cf. CALLE RESTREPO, Arturo (Director). V.I. : La formación en valores, de los jóvenes de 12 a 18 años en los municipios de Medellín, Bello, Envigado e Itagüí., Medellín: Universidad de San Buenaventura, 2003 ; V.2. : los escenarios sociales. Medellín: Universidad de San Buenaventura, 2004 ; V.3. : Aprender Investigando. Medellín: Universidad de San Buenaventura, 2005. La reproduction de quelques tableaux de cette enquête a été autorisée par le Directeur de ce travail de recherche.

[184] En français : « communes »

[185] Quatre des « municipes » qui forment la Zone Métropolitaine de Medellín.

semble aussi, que quelques conclusions sont des considérations ou des "réflexions" du chercheur difficiles à extraire d'un entretien par questionnaire. Néanmoins, cette enquête possède un intérêt particulier pour notre travail, parce qu'elle donne des éléments importants qui permettront de compléter notre propre travail de terrain et de faire la comparaison avec nos propres données.

Cette enquête commence par une question sur le *« plus essentiel pour les jeunes colombiens »* (Tableau 1) ; les réponses signalent clairement la famille comme le plus important dans la vie des jeunes. La valeur étude (= école ?), par contre, occupe une troisième place dans le premier degré de ce qui est le plus important, une seconde place dans le deuxième degré et une première place dans le troisième. Mais, si l'on ajoute les quatre degrés, nous pouvons constater que pour les jeunes : la *famille* occupe toujours la première place (1333 réponses) ; en second nous trouvons *l'étude*[186] (1019), puis *l'amour* (610) et enfin, *Dieu* (509), en quatrième position.

Tableau 1 ***Le plus essentiel dans la vie des jeunes Colombiens****

	1°	**2°**	**3°**	**4°**
Famille	583	475	182	93
Dieu	405	90	2	12
Étude	224	268	302	225
Amour	197	147	144	122
Maman	86	70	6	3

* Nous n'avons pris que les 5 premières réponses.

Deux aspects sont à souligner dans ce classement : En ***premier***, celui de Dieu comme le deuxième aspect le plus important pour les jeunes. Cela n'est pas étrange dans un pays attaché aux valeurs chrétiennes transmises par l'Église Catholique. Bien que nous explorerons ce sujet dans le dernier chapitre de notre travail, il faut retenir qu'en Colombie il y a une très forte tradition religieuse et que les valeurs chrétiennes défendues et prêchées par

[186] C'est une des limites d'une enquête avec des questionnaires fixes ; il est clair que quand les jeunes parlent d'étude, ils pensent aussi à l'école, mais reste la question sur l'école elle-même comme transmetteur de valeurs. Nous essaierons de pallier à cette lacune par notre travail des entretiens. Dans le même sens, qu'est-ce que les adolescents entendent par amour ? Celui de la famille ? Celui des personnes proches ? L'amour romantique si fort à leur âge ? La charité envers les plus démunis ?

l'Église ont influencé pendant des siècles non seulement l'école, mais aussi la vie même du pays[187]. Cependant, la montée de la sécularisation et du sécularisme, la désintégration familiale et la crise du mariage, l'influence grandissante des sectes, la contestation ouverte des normes de l'Église-Institution et la progression de la violence et de la pauvreté, ont mis en question le rôle effectif de l'Église en tant que transmetteur des valeurs, même si elle profite encore d'un grand respect et d'une influence importante dans la société[188]. Un ***second*** aspect à souligner est celui de la valeur *amitié* dont on parle dans l'école privée et qui devient *camaraderie* dans l'école publique. Notre hypothèse, toujours limitée aux simples données statistiques, est qu'on trouve encore une certaine influence du langage marxiste dans l'éducation publique, influence très forte entre les années 60 à 90. Ce langage est encore présent dans les syndicats, parmi eux celui des enseignants, dans les associations d'ouvriers, et dans les partis de gauche. Mais au fond, nous pensons que dans la pensée et l'expérience des jeunes le terme *camaraderie* est parfaitement équivalent à celui de l'amitié dans le sens que les jeunes lui donnent dans l'école privée.

Quels sont les principaux transmetteurs des valeurs pour les jeunes en Colombie ? A cette question les jeunes ont répondu avec deux point de vue différents : à partir des transmetteurs eux-mêmes (« *Principaux transmetteurs des valeurs en Colombie selon les jeunes »,* Tableau 2) et à partir des

[187] Dans notre mémoire de D.E.A. intitulé : « Les enseignants des collèges franciscains colombiens confrontés aux rapports entre le projet éducatif et leur projet de vie », nous avons travaillé l'influence – tant positive que négative - de l'Église catholique sur l'histoire et sur l'éducation de la Colombie. Cf. p. 63-69.

[188] Une analyse sociologique peut nous montrer que la Colombie a hérité d'un modèle espagnol où religion et autorité étaient très attachées à la personne de l'autorité royale. Après l'Indépendance en 1810, ceci continua sous l'influence d'un petit nombre de familles puissantes, la plupart "catholiques", qui avaient tous les avantages face à une population vivant dans l'exclusion et la pauvreté. Il nous suffit de connaître ce que vivait le pays à la fin du XIXe siècle pour comprendre cette réalité. Le parti politique, dit des "conservateurs", très attaché à la tradition et à l'Eglise, pour s'opposer aux thèses et aux actions des "libéraux", importe d'Europe des communautés religieuses et organise les écoles gratuites en leur permettant de former les gens aux métiers sans abandonner ni les dogmes chrétiens ni les lignes morales de l'Église. Les "Sociétés catholiques" de défense de l'Église et de la Tradition luttent contre l'Éducation Publique. Les raisons profondes de tout cela étaient le souci de l'Église et quelques intérêts politiques des conservateurs et des élites locales. La *« Guerre des écoles »* en sera une des conséquences. Avec l'étendard du Sacré Cœur de Jésus, le drapeau des États du Pape et la consigne : « *A bas les écoles !* », les conservateurs et les libéraux radicaux s'affrontèrent à mort dans la guerre de 1876. Les écoles officielles étaient pour les premiers un complot franc-maçon – libéral. La guerre fut gagnée par le gouvernement libéral, mais, cependant, ce conflit fut le commencement de la "révolution éducative", toujours torpillée par la puissante Église et les élites et cela presque jusqu'à la nouvelle Constitution de 1991. Cf. ALVAREZ, Alejandro. *Leyes Generales de la educación en la historia de Colombia*. Educación y cultura, 25. Bogotá, diciembre de 1991. Cité par CASTRO CARRION, Julio César, Op. cit., p. 70.

valeurs transmises (« *Où ont été transmises les valeurs que vous avez reçues ?* » Tableau 4). Dans le cas des transmetteurs, nous voudrions faire la comparaison de ces tableaux avec un sondage fait en France récemment (« *Principaux transmetteurs des valeurs en France* » [189], Tableau 3) pour montrer comment dans deux pays si différents il y a quelques aspects en commun et aussi des différences qui peuvent s'expliquer par les interactions symboliques hétéroclites et les systèmes de valeurs représentatifs pour chacun. Connaître l'histoire, la culture, le développement, les influences les plus marquantes d'un pays, est pour nous indispensable si l'on veut comprendre le pourquoi de son système de valeurs en général et de la prédominance de certaines valeurs sur d'autres, en particulier. Ce n'est pas juger quel est le meilleur ou le plus développé des systèmes, c'est plutôt essayer de comprendre les interactions symboliques propres à chaque culture, à chaque pays et, dans chaque pays, à chaque région, à chaque groupe en particulier.

[189] Sondage TSN-Sofres réalisé en France les 12 et 13 d'octobre 2005 en face-à-face auprès d'un échantillon de 1000 personnes (population âgée de 18 ans et plus). Cf. Pèlerin, No. 6417, 24 Nov. 2005, p. 41.

Tableau 2 ***Principaux transmetteurs des valeurs en Colombie selon les jeunes***

Transmetteurs	1°*	2°	3°	4°	5°
Famille	1714	160	18	24	0
Religion	144	779	350	191	75
Amis	28	207	374	556	251
École	23	642	734	233	49
Sport	4	20	140	213	412
D'autres scenarios	3	1	41	51	122
Medias	0	6	49	168	243
Pas de réponse	328	429	538	808	1092
Total des réponses	**2244**	**2244**	**2244**	**2244**	**2244**

* Indique l'ordre d'importance des transmetteurs pour les jeunes.

Tableau 3 ***Principaux transmetteurs des valeurs en France***

Famille	91%
L'école	60%
Le monde du travail	12%
La vie associative	10%
Les médias	6%
L'Eglise	4%
Autres manières de transmission	1%
Sans opinion	1%

Bien que ces deux enquêtes touchent un public différent, il est indubitable que la famille joue un rôle de premier ordre comme transmetteur des valeurs dans les deux pays[190]. Par contre, si l'on se tient aux enquêtes, l'école joue en France un rôle plus profond de transmission des valeurs qu'en Colombie. L'Eglise (égale religion en Colombie), ne joue pas un rôle aussi important en France, tandis qu'en Colombie elle est encore, pour 62% des enquêtés un transmetteur important de valeurs. Quant au monde du travail et à la vie associative, ces importants transmetteurs en France, ils ne sont pas mentionnés en Colombie parce que l'enquête a été faite chez des adolescents en cours d'études secondaires ou en classes terminales et parce que la vie associative n'est pas aussi développée en Colombie qu'en France. Par contre la présence des "amis" comme transmetteurs compte beaucoup pour les adolescents dans une époque où ils découvrent de nouvelles formes de relation, parfois plus significatives et avec plus d'influence que la famille à un moment donné. Mais sur ce point, nous avons eu des surprises dans notre travail de terrain comme nous le montrerons.
Dans le prolongement de cette comparaison entre les deux pays, regardons les pourcentages des deux enquêtes plus centrées sur les valeurs :

Tableau 4 Les valeurs en Colombie et leurs transmetteurs

Valeur	Famille	Religion	École privée	Amis	Médias	École Publique
Respect	729	278	354	101	134	68
Amour	601	384		37	42	
Responsabilité	183	24	504			63
Honnêteté	129	52				48
Unité	90	24		16		
Sincérité	21			68		

[190] C'est le même cas pour l'Europe. Les sondages en faveur de la famille vont tous dans la même direction : elle est la valeur n° 1. Deux exemples :

Sondage CSA / Ernst & Young 26-27 sept 2000 (1000 personnes, méthode des quotas) : *Quels sont pour vous les 4 éléments prioritaires pour la société de demain ?* Première réponse : la famille pour 50 % des personnes de droite et 49 % des personnes de gauche. Deuxième réponse : l'honnêteté pour 44 % des personnes de droite et la tolérance pour 38 % des personnes de gauche.

Sondage SOFRES réalisé en 2000 pour le syndicat de l'Éducation Nationale FSU auprès des 15-24 ans. Parmi les mots qui représentent quelque chose de plus ou moins important, la famille vient en tête avec 82% de réponses (très important). Elle précède l'amitié (75%) et le travail (61%) ainsi que l'amour (59%). Ces quatre mots sont les seuls à dépasser la barre des 50%. L'argent et la sexualité se situent à 30% et 29% respectivement. L'Internet n'obtient que 11%, devançant d'une courte tête la religion (10%).

Tolérance	15	59	44	28	86	
Amitié	9		113	186	30	68
Amour de Dieu		45				
Camaraderie				29		48
Foi		365				
Solidarité		74		6	64	
Éducation			131		51	
Joie				106		126
Accompagnement				90		
Compréhension		5		76	3	
Confiance				51		
Fidélité				69		

Nous pouvons tirer quelques conclusions : deux valeurs, le *respect* et la *responsabilité*, sont transmises particulièrement par **l'école**, cependant, du côté de la valeur « *respect* », il semble que l'école ne fait que réaffirmer ce qui vient de la **famille**. Mais, c'est de la valeur *responsabilité* et de la valeur *amitié* que l'école apparaît comme le plus important transmetteur. Il est intéressant de souligner que des valeurs telles que l'*amour*, la *sincérité*, la *compréhension* et la *confiance* n'ont pas été soulignées comme des valeurs transmises par l'école et que les valeurs *unité, tolérance et solidarité* ont été considérées comme des valeurs transmises par **l'école** privée et non pas par l'école publique. Dans le cas de la **religion**, la principale valeur qu'elle transmet est l'*amour,* et aussi, plus que les autres transmetteurs, la *solidarité* et naturellement la *foi.* Les médias, par contre, apparaissent comme les principaux transmetteurs de la *tolérance*[191]*,* et à une moindre échelle de la *solidarité,* du *respect* et de l'*éducation.* Les **amis** sont les transmetteurs de la

[191] La tolérance est un sujet très difficile à aborder pour nous dans un pays polarisé et où les manifestations palpables d'intolérance sont significatives. Auparavant, la religion était "intolérante" parce que la position dominante de l'Église l'amenait à rejeter toute autre expression religieuse, spécialement protestante, et toute pensée contraire à la "saine doctrine". Mais, suite à la mise en place d'une législation sur la liberté des cultes, la polarisation se déplace vers les engagements politiques et sociaux causés par les problèmes de violence et de pauvreté du pays. Un exemple très pénible et de triste mémoire éclaire cette situation : quand la guérilla de l'EPL (Armée Populaire de Libération) voulut devenir un parti politique avec un candidat propre pour les présidentielles de 1990, c'est presque 800

sincérité, de la *joie,* de l'*amitié* et la *camaraderie,* de l'*accompagnement,* de la *confiance* et de la *compréhension.* À un moindre degré, ils transmettent le *respect* et la *tolérance*. Si l'on regarde attentivement, ce sont des valeurs propres de la jeunesse.

ex-combattants, dont le candidat furent assassinés par l'extrême droite. Cette même année furent assassinés aussi deux autres candidats dont Luis Carlos Galán, tué par les mafias de la drogue, et qui était le préféré des électeurs.

A présent, regardons quelle est la situation des valeurs pour les Français dans une enquête qui tient compte de trois aspects : valeurs qui comptent le plus, valeurs qu'il faut transmettre en priorité, valeurs manquantes aux jeunes générations :

Tableau 5 ***Les valeurs en France***[192]

VALEURS	Valeurs transmises qui comptent le plus aujourd'hui	Valeurs qu'il faut transmettre en priorité aux nouvelles générations	Les valeurs qui manquent le plus aux jeunes générations
L'honnêteté	74	63	23
Le respect d'autrui	58	63	62
Le sens de la famille	58	40	22
Le goût du travail	53	59	54
La tolérance	64	45	29
Le courage	31	29	31
Le sens de la justice	30	22	14
Le respect de l'autorité	28	35	51
La générosité	28	21	9
Le goût du bonheur	13	12	8

Examinons de près ce tableau : Tout d'abord, il est clair qu'une importance et un souci particulier s'attachent à cinq valeurs en ordre décroissant : l'*honnêteté*, la *tolérance*, le *sens de la famille*, le *respect d'autrui,* et le *goût du travail*. Ensuite, quand on se demande « *quelles valeurs faut-il transmettre en priorité aux nouvelles générations ? »*, *l'honnêteté* conserve sa première place, le *respect d'autrui* passe de la troisième à la deuxième place et le *goût du travail* de la cinquième à la troisième place. Enfin, et cela touche la transmission même ainsi que les transmetteurs (nous dirons en général : les adultes) ; On sent le souci des interviewés de transmettre aujourd'hui *le respect d'autrui* et *le goût du travail* tout en donnant une importance particulière au *respect de l'autorité* et au *courage*.

[192] Cf. Pèlerin, Op. cit., p. 43.

Qu'y a-t-il derrière ces réponses ? Pourquoi ces valeurs et pas d'autres ? Peut-on affirmer que ces réponses valent pour tout le pays ? Les explications peuvent être multiples et, nous pensons - avec réserve - que la "crise" que vit la transmission des valeurs dans ces deux sociétés, la colombienne et la française, se voit reflétée dans ces enquêtes. Celles-ci sont plus une radiographie, un symptôme de quelque chose de plus compliqué, parce que le problème de la transmission a plusieurs causes qu'on ne peut pas réduire à une statistique. Comme nous l'avons dit dans le premier chapitre, les configurations et les interrelations symboliques sont plus complexes et variées et les enquêtes ou les sondages ne peuvent nous donner que des pistes pour un travail ethnographique d'approche des acteurs sociaux. N. Elias et G.H. Mead nous rappellent, chacun de son point de vue, que tout individu trouve dans son groupe un ensemble spécial de relations sociales avec tous les autres individus du même groupe : famille, groupe de pairs, association, parti politique, etc.

Dans la même ligne, chaque individu entre dans divers autres ensembles spéciaux de relations sociales avec diverses autres classes d'individus membres d'un des sous-groupes particuliers organisés dans la société, communauté sociale dont il est lui-même un membre. Voyons les configurations où, selon G.H. Mead, « les ensembles de relations sociales » en permanente interaction et confrontés avec des systèmes de valeurs qui ont un sol commun mais qui ont aussi des différences : le pays d'untel a une histoire en relation avec l'histoire d'un continent ou d'une région composés de plusieurs pays ; ce pays lui-même est composé de régions et dans celles-ci il y a des villes, dans les villes il y a des quartiers, dans les quartiers il y a des voisins, c'est-à-dire des familles mises en relation avec d'autres familles de la région ou d'autres régions. Dans les familles il y a les individus en interaction avec leur famille, leurs voisins, le quartier, le ou les groupes de pairs ou d'amis, avec la région, le pays, le continent, et le monde qui essaie d'avoir un système de valeurs exprimé par les droits de l'homme, de la femme, de l'enfant, des anciens, des immigrants etc. Ce système s'exprime aussi par toutes les dispositions éthiques visant la recherche scientifique, bioéthique, pharmaceutique et technologique. Pour embrouiller un peu plus les choses, et la pensée d'Edgar Morin sur la complexité s'applique bien ici, il nous faut aujourd'hui tenir compte aussi de la mobilité humaine actuelle et de l'entrecroisement de plusieurs systèmes de valeurs et de nouvelles expressions symboliques d'autres régions, langues et cultures, qui enrichissent, complètent ou questionnent nos propres systèmes de valeurs. Il n'y aura pas de place pour la transmission dans une culture qui sépare les hommes, qui ne cherche pas à les réunir.

Pourtant, loin de nous l'idée de négliger tous les efforts que les enquêtes et les sondages font pour signaler une "réalité", parce que ces données peuvent nous fournir de pistes importantes pour un travail plus approfondi, travail que nous essaierons de continuer maintenant. Mais, dans quelle direction ? Plus que sur "quelles valeurs" transmettre, question à laquelle la société et chaque culture doit répondre selon ses propres réalités, notre intérêt se centre sur les questions : "Comment" les valeurs sont-elles transmises ? Quelles sont les conditions pour qu'elles soient acceptées ou rejetées ? En quoi une configuration peut-elle influencer la construction d'un réseau d'interactions identifiant un groupe particulier par son système des valeurs que ce soient une région, une famille, une école, un groupe d'amis ou une association ?

Penser seulement aux valeurs que l'on doit transmettre, plutôt que se poser la question du "comment" elles ont été transmises et "comment" on doit le faire aujourd'hui, serait pour nous une des causes de l'échec de la transmission. Si nous ajoutons à cela le cas courant de ceux qui veulent imposer leurs valeurs[193] et de ceux qui ignorent les caractéristiques propres de ceux qui sont différents d'eux, il n'est pas étrange d'entendre dire partout qu'il y a une "crise" de la transmission. Notre première hypothèse est qu'il y a des conditions nécessaires "communes" à tout effort de transmission. Une deuxième hypothèse est que "l'exemple", le "témoignage", c'est-à-dire la valeur "incarnée" ou la valeur "investie", est un des plus forts transmetteurs des valeurs. Nous parlons ici de relation crédible aux valeurs, autrement dit, comme nous disait une adolescente, « il faut qu'on *voit* chez quelqu'un la valeur qu'il essaie de nous transmettre ». Enfin, et c'est notre troisième hypothèse, la valeur est "corporelle" parce qu'elle passe par le corps, qu'elle est vécue par le corps, qu'elle est transmise par le corps[194]. La valeur, nous ne pouvons pas la réduire à une notion abstraite, elle est "investie"[195] - c'est

[193] Les cas sont si nombreux : la famille qui méconnaît la réalité de ses enfants, les pays colonisateurs qui oublient ou méprisent les valeurs des peuples colonisés, les puissances mondiales qui veulent s'imposer aux autres pays, les fondamentalismes religieux qui veulent imposer leur valeurs sacrées par la force et nient surtout les valeurs de l'occident et, enfin, la dévalorisation des valeurs propres dont souffrent certaines cultures du fait d'idéologies qui méprisent les façons de penser différentes des leurs, etc.

[194] Corps non pas dans le sens de la chair, mais tout ce qui permet à l'homme de s'exprimer, la communication, la socialisation, le partage des sentiments et des pensés véhiculés par les paroles et les gestes. La personne humaine est toujours incarnée : sans corps, elle n'existe plus ; par le corps, elle est liée à la matérialité du monde (Karl Rahner, théologien allemand dira : « l'homme est un esprit incarné »). L'expérience du corps est toujours double : nous avons avec notre corps une relation qui est en même temps instrumentale et constitutive.

[195] En général, "investir" signifie mettre en possession d'un pouvoir, d'une autorité, d'un droit. Mais nous prenons "investir" dans le sens d'occuper un terrain, l'habiter, l'envelopper ; c'est un processus matériel, physique. Ce que nous dit George H. Mead est éclairant à ce sujet : Dans la *pensée abstraite*, l'individu adopte l'attitude qu'a envers lui l'autrui-généralisé, sans se référer à cette attitude en tant qu'exprimée chez un individu particulier ; dans la *pensée concrète*, il adopte cette attitude dans la mesure où elle est exprimée dans les attitudes qu'ont envers son comportement les autres individus avec qui il est engagé dans la situation ou l'acte social donné ». Cf. MEAD, George Herbert, Op. cit., pp. 132-133.

une autre façon de dire le corporel -, elle passe par le corps. La question du corporel est une valeur investie, convaincante : l'éducateur, l'adulte, le parent, l'Institution même, doivent être investis des valeurs qu'ils veulent transmettre. Voyons ce qui se passe dans l'école en tant qu'Institution où tout le monde attend qu'elle accomplisse sa responsabilité de transmettre des valeurs.

CHAPITRE *3*

LES ADOLESCENTS ET LES JEUNES DANS LE PROCESSUS DE TRANSMISSION DE VALEURS

« Je suis certain que j´aurai des problèmes avec ma mère parce que je commence à me débrouiller tout seul. » (Juan Camilo, 17 ans).

« Il faut que l´adulte descende au niveau du jeune, le valorise, reconnaisse ce qui lui est propre et quel est son niveau de compréhension en se disant : « j´ai déjà vécu cette étape dans ma vie, mais le jeune est en train de la vivre, il n´est pas encore un adulte. » (Lilia, mère célibataire).

De nombreux adultes passent leur vie à se plaindre de ce que « les jeunes ont perdu les valeurs » ou, « ils sont en train de perdre les valeurs », préoccupation de sens moraliste, incapable de comprendre la transformation que traversent les valeurs. Mais ce qui est tout à fait répréhensible est que les adultes ne se posent pas de question sur les raisons de cette « apparente » perte des valeurs, et pire encore sur leur responsabilité et leur incapacité à transmettre celles qui sont nécessaires pour la formation de la personnalité des jeunes générations. Si les valeurs manquent aux jeunes, c'est possible parce que la famille, l'école, l'État et les Institutions en général ont perdu leur force attractive et appelante, négligeant leur rôle en tant que

transmetteurs de valeurs. Identifier la jeunesse à l'absence de valeurs est un signe de plus de l'hypocrisie d'une société incapable de se poser cette question : donnons-nous aux jeunes un monde adéquat pour vivre les valeurs ? Avec qui voulons-nous que la jeunesse rêve quand elle voit que l'argent et le confort apparaissent dans la vie sociale comme les valeurs suprêmes, quand elle constate les mensonges qui s'infiltrent dans les relations humaines et même la politique nationale et internationale ? Que peut-on exiger des jeunes quand la mondialisation qualifie de "valeur" la cherche à tout prix du gain et de la réussite, quand l'exigence d'être bons citoyens se heurte à une politique devenue une recherche de profits particuliers, quand ils voient toujours et partout les luttes fratricides et les divisions dans le monde ? La liste des sujets de questionnements est vraiment interminable.

LES ADOLESCENTS ET LES JEUNES DANS NOS ENQUETES

La Colombie vit l'éclatement en morceaux de son identité culturelle collective, très forte auparavant, accompagné par l'effritement des valeurs traditionnelles et la progressive dynamique d'ouverture sociale à de nouveaux référents culturels et éthiques. Les jeunes perdent les points de référence et la confiance que donne une cohésion sociale claire et forte[196]. Notre travail de terrain nous a permis de rencontrer trois types de jeunes dans des situations très contrastées et hétérogènes : d'abord, les jeunes appartenant à une Institution éducative "bourgeoise" du centre ville de Medellín, où nous avons interviewé quinze d'entre ayant eux entre 14 et 17 ans. Ensuite, dans la banlieue de la même ville nous avons rencontré et interviewé trois groupes de jeunes : le premier, un groupe de sept amis du quartier San Pablo qui formaient ce qu'on appelle un "*combo*"[197], le deuxième, un autre combo composé de six jeunes du quartier Santo Domingo et le troisième un groupe de cinq jeunes filles toutes scolarisées, sans relation particulière entre elles, mais vivant des situations familiales singulières. Enfin, nous avons interviewé seize adolescents et jeunes Indiens, dont huit leaders juvéniles, tous appartenant à la Communauté Indienne Paez (Nasa).

[196] HIDALGO, Jesús María. Op. cit., p.4-5.

[197] On appelle "Combo" un groupe des jeunes qui se rencontrent presque tous les jours dans un lieu précis, spécialement le coin d'une rue ou d'un parc.

Hésiode[198], il y a vingt-huit siècles, percevait que la jeunesse était « insupportable, sans retenue, simplement terrible. Les enfants n'écoutent plus leurs parents ». Simple coïncidence ou conflit normal entre générations ? Problème inhérent à cet âge de la vie ? Regardons comment les enseignants, les parents et les jeunes eux-mêmes perçoivent la jeunesse de notre temps. Nous trouverons l'"éternel retour" de la représentation négative qu'on a d'elle. Mais nous découvrirons aussi les éclairs positifs que perçoivent les personnes à l'esprit plus ouvert et plus attentifs aux changements des temps. N'oublions pas aussi que l'excès d'informations, d'images, de messages entendus produit chez les jeunes la démotivation par saturation et les empêche de reconnaître leur propre désir, parce qu'ils n'ont pas le temps de désirer ce qu'ils vont choisir et conquérir.

JEUNES ET JEUNESSE SELON LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

D'après nos entretiens, les enseignants[199] ont, en général, une vision sombre de l'adolescence et de la jeunesse. Beaucoup d'expériences, tant comme enseignants ou comme simples adultes, leur montrent les caractéristiques d'une jeunesse différente non seulement de la leur mais même « des jeunes qui auparavant, étaient plus faciles à éduquer ». Nous pourrions caractériser les enseignants en étudiant leur façon de parler de la jeunesse, mais ceci dépasse le champ de notre travail. Bien que la gamme des attitudes d'enseignants face à la jeunesse soit variable, dépendant de leurs propres expériences, configurations et interactions, de leur histoire, de leur formation, de leurs propres valeurs, etc., nous voudrions cependant signaler trois grands styles d'enseignants : le *premier*, c'est celui qui a la capacité de se mettre dans la peau des jeunes, qui est conscient du "pouvoir" de transmission qu'il a en tant qu'autrui significatif, créant ainsi des interactions "chaleureuses" avec ses élèves et leurs parents. Le *deuxième*, par opposition au précédent, est l'enseignant "froid", académique, qui fait seulement ce qu'il doit faire : son cours et pas plus. Un *troisième*, se trouve entre les deux : il fait des efforts, il aime "transmettre", il se prépare adéquatement, mais, pour une multitude de raisons, il n'arrive pas, ou il arrive très peu à "toucher" ses élèves.

[198] Poète grec, né à Cumes vers 730 av. J.C d'après Suidas. On ne connaît de lui que ce qu'il en dit lui-même au début d'un poème quand il s'adresse à son frère Perses, qui l'a spolié de son héritage. Ruiné, il vient implorer son aide tout en l'incitant à pratiquer l'agriculture. Il serait mort suite à une erreur d'identification en rendant visite à Antiphos et Ctiménos qui, de nuit, étaient résolus à supprimer le séducteur de leur sœur.

[199] Nous en avons interviewé dix, dont deux psychologues et une directrice d'école. Cf. Annexe I.

D'abord, les enseignants ont voulu nous donner une explication du "problème" de l'adolescence et de la jeunesse. Résumons les principales explications :

- **Leur rejet de tout**, spécialement de ce qui est d'ordre spirituel, s'explique par leur révolte contre leurs parents.
- **Les adolescents sont différents des enfants** : ceux-ci sont naturellement plus ouverts, participants, spontanés, observateurs, sensibles et innocents que les jeunes. Cela nous permet de les motiver facilement avec toutes sortes d'activités. Par contre, les adolescents sont plus difficiles à motiver pour entreprendre quelque chose.
- La psychologie a commis l'erreur de motiver et défendre le **laisser-faire**, ce qui a conduit les adolescents à vivre selon une maturité qu'ils n'ont pas.
- Le **manque d'accompagnement**, d'écoute et de dialogue amène les adolescents à vivre dans la solitude.
- C'est une étape où les marques (produits de **consommation**), le lieu d'habitation et la classe sociale commencent à avoir une grande importance pour eux.
- Il y a des parents qui **les laissent vivre comme des adultes**, en oubliant qu'il y a un temps pour tout et des choses bonnes et mais aussi mauvaises.
- La **détérioration de la société** se constate dans le fait que les jeunes, filles et garçons, restent hors de leur maison jusqu'au lever du jour.

Il y a eu des avis positifs sur l'adolescence d'aujourd'hui. Quelques enseignants, bien que conscients des problèmes du monde actuel et de leurs conséquences pour les jeunes, voient aussi des aspects positifs :

- Les jeunes sont spontanés, sincères, directs, un peu vulgaires quand ils utilisent des expressions fortes pour extérioriser leurs sentiments ;
- ils se développent plus rapidement que les précédentes générations de jeunes ;
- ils sont plus doués dans les domaines scientifiques et technologiques ;
- leur façon de parler est plus ouverte ;
- leur intelligence émotionnelle est plus développée : ils ont plus de capacité que les adultes, ils pensent plus rapidement, sont plus éveillés, plus pointus, plus vivants et ont plus d'initiative qu'eux.

Mais le négatif est de loin l'aspect le plus souvent exprimé par nos interviewés. Nous verrons que leurs réponses sont très liées à l'éternel conflit entre générations et aux caractéristiques et problèmes de la jeunesse d'aujourd'hui, incompréhensibles par de nombreux d'adultes :

- ***Ils sont toujours dans la révolte :*** « Ils sont des rebelles sans action ; *auparavant* les jeunes étaient rebelles mais agissaient. » (Marta Lucía).
- ***Ils vivent le manque de spiritualité :*** « Ils ne sont pas spirituels, conséquence de l'attachement des parents aux choses matérielles. » (Margarita). « On constate chez eux un déphasage entre l'esprit et le corps. Ils se disent "adultes" si cela leur convient pour faire ce qui les conduit au précipice. » (Marta Lucía).
- ***Ils n'exercent pas avec responsabilité leur liberté*** *:* « ils manquent d'analyse, tombant facilement dans les excès. » (Ignacio).
- ***Ils vivent le moment présent :*** « Sans projet pour l'avenir, ils vont sur le chemin de la vie sans direction claire. » (Nelly).
- ***Ils sont médiocres*** : « Auparavant il existait un projet de personne centré sur "l'être", aujourd'hui il y a davantage d'intérêt pour "l'avoir" ; la mode, par exemple. » (Amalia). « Les jeunes d'aujourd'hui cherchent le plus facile, le moindre effort. Si l'on est un peu exigeant, ils se plaignent

tout de suite : "Pourquoi exige-t-on cela ?", "Pourquoi les profs se soucient-ils des petits détails ?" » (José Luis). « Les jeunes gaspillent beaucoup de temps à la télévision, sur internet, avec les vidéos. Tout cela est une des causes de l'échec scolaire. » (Nelly). « La paresse les domine. » (José Luis).

- ***Ils exigent pour eux, des adultes une grande liberté*** : « "Je suis grand, je crois à ceci ou à cela". Mais, d'un autre côté, ils sont impuissants devant les conséquences de leurs actions. C'est à ce moment qu'ils devraient faire de grands efforts et, au lieu de cela, ils implorent l'aide des parents ou des profs. » (Luz María).
- ***Ils changent selon leur intérêt :*** « Aujourd'hui : "je suis jeune", demain : "je suis assez mûr pour résoudre tout seul mes problèmes". ». (Margarita).
- ***Parfois, ils sont de manipulateurs :*** « Ils évaluent toujours les failles de l'enseignant pour pouvoir le manipuler : "Je vais gagner le prof à mon profit". » (Marta Lucía).
- ***Les jeunes vivent dans l'anomie :*** « Ils tendent à la superficialité dans leurs rapports sexuels, dans leur vie affective et dans les relations familiales. » (Humberto).
- ***Ils sont moins préparés que les jeunes d'autrefois :*** « Bien qu'ils aient un développent plus rapide que les jeunes d'autrefois et que leurs attitudes, projets et goûts soient plus avancés qu'auparavant, ils sont moins préparés intellectuellement. » (José Luis).

Normalement on qualifie les jeunes d'« amoraux », terme très péjoratif qui a justifié de terribles humiliations, mauvais traitements et condamnations. La réalité est qu'ils vivent et agissent par référence à un système hostile où ils n'ont pas rencontré les valeurs qui les attirent et les stimulent. Dans leur recherche, ils continuent d'être pris au piège de la complexité d'un monde incompréhensible pour eux et leur désir de liberté se voit de plus en plus manipulé, comme nous le verrons au cours de notre réflexion. Si l'amour est libérateur, leur expérience nous dit que c'est ce dont ils manquent. La tendresse et l'affection seules les libèrent, les réveillent, les personnalisent, leur ouvrant ainsi un chemin plus confiant vers l'avenir avec une plus grande acceptation du passé : « tendresse et affection portent en elles l'autorité morale, non appuyée sur les normes ni les formalismes, mais référée aux personnes qui les ont aimés et dont la relation génère chez eux acceptation d'eux-mêmes »[200]. Ils deviennent alors plus motivés à agir et progresser en tant que personnes. Ils ont besoin d'aide, mais pas de paternalismes hypocrites. Ce ne sont pas les lois créées par les gouvernements qui vont les sauver[201]. Il faut une approche différente en sachant que leur réalité échappe souvent à nos schémas et que nous ne pourrons pas les comprendre sans un dialogue ouvert et franc. Si nous restons dans la superficialité de nos schémas envers eux et leurs situations, c'est parce que nous ne sommes pas disposés à perdre notre sécurité. Si nous ne nous ouvrons pas au monde des jeunes, si nous ne lâchons par nos préjugés envers eux, le processus de transmission de valeurs se heurtera chez eux à rejet systématique.

[200] DE CASTRO, Enrique. *Valores morales de la juventud marginada*. Moralia, Vol. VII, No 27-28, 1985, p. 379.

[201] A la fin de ce chapitre, p. 130, nous ferons un bref résumé des aspects les plus significatifs que contient la loi colombienne par rapport à l'adolescence et la jeunesse.

JEUNES ET JEUNESSE SELON LES ADOLESCENTS EUX-MEMES

La plupart des jeunes interviewés ont en général une vision négative de leur propre génération et cela dans les trois lieux où nous avons fait nos enquêtes de terrain.
Du *côté positif*, les jeunes nous ont fait ces remarques sur eux-mêmes :

- ***Les jeunes d'aujourd'hui :***
  « Nous les jeunes, nous n'aimons pas être obligés à n'importe quoi » (Carlos Mario, 16 ans) ; « Nous sommes solidaires entre nous et nous nous motivons ensemble » (Juan, 18 ans) ; « Nous avons une grande capacité d'adaptation aux situations, nous sommes plus créatifs que les adultes » (Daysi, 15 ans).
- ***Dans leurs rapports avec les adultes :***
  « Maintenant il existe davantage de dialogue avec les adultes et d'exemples à suivre » (Christian David, 16 ans) ; « Aujourd'hui il y a davantage de respect envers ce que nous sommes et pensons » (Dago, 19 ans).

Du *côté négatif*, les jeunes sont très critiques à l'égard des jeunes d'aujourd'hui, de leur relation avec leurs parents[202] et des problèmes inhérents à l'ambiance. Synthétisons les principales réponses :

- ***Dans leur relation avec les parents :***
  - Les jeunes tendent à *dévaloriser leurs parents*.
  - Il existe des *parents qui ne corrigent pas leurs enfants* en les laissant à leur sort, surtout à l'âge de l'adolescence, époque où ils ont le plus besoin d'accompagnement. Après, leurs parents se plaignent de l'attitude agressive des enfants envers eux et de leur manque d'obéissance.
  - Les *conflits familiaux* font d'eux une proie facile pour les bandes.
  - Beaucoup de *jeunes révoltés contre leurs parents et leurs professeurs ne comprennent pas* que ce qu'ils exigent d'eux est pour leur bien.
- ***Dans leurs rapports avec les jeunes eux-mêmes :***
  - Parfois les jeunes sont facilement *manipulables* et *manipulateurs*. Si le jeune est « faible », il se laisse facilement entraîner par ses amis.
  - Les jeunes, ne profitent pas intelligemment de toutes les *possibilités* qui permettent une meilleure communication.
  - Les jeunes *n'ont pas de rêves* - « on est à la mesure de ses rêves » - . Il faut rêver haut, alors qu'aujourd'hui, les jeunes pensent seulement à vivre l'immédiat, rien de plus n'est important pour eux.
  - Les jeunes *ont perdu le sens des valeurs*. Ils manquent trop souvent de respect envers les adultes et de tout ce qui est de l'ordre de l'autorité.

[202] Nous développerons ce point dans le chapitre 5.

- Les jeunes qui fument, boivent de l'alcool ou consomment de la drogue *se sentent les « dieux »* du monde et d'eux-mêmes.
- Quelques jeunes sont poussés à agir contre les valeurs et tombent facilement dans le mauvais chemin parce qu'ils *ne savent pas ce qu'ils veulent*. Il est important d'avoir des critères clairs dans la vie.
- On voit chez les jeunes *plus d'antivaleurs* que de valeurs.
- Ils *ne savent pas bien utiliser le temps*, en plus, ils ne se contrôlent pas avec les femmes, le sexe et pendant les fêtes.
- S'ils tombent dans la drogue c'est parce qu'ils veulent imiter les autres.
- Les jeunes ne pensent pas, pour ainsi dire. Ils agissent et c'est seulement après qu'ils pensent en vivant les conséquences de leurs actes.
- Les jeunes d'aujourd'hui *banalisent* le sexe, la drogue, l'alcool, sans en mesurer les graves conséquences.

- ***L'influence du milieu :***
  - Quelques uns se vantent de copier les modes, les chanteurs, les rythmes de la musique. On rencontre des jeunes pour qui le plus important est la marque de leurs chaussures ou de leurs vêtements, et ce parce que sans cela ils ne sont rien[203]. Mais, on est libre de choisir ce qu'on veut, sans pouvoir choisir ce que la société nous impose.
  - Aujourd'hui, il existe trop de loisirs, auparavant les jeunes étaient plus réservés.

Avec ces réponses, on n'est pas loin de l'avis des adultes. Pourtant, écouter l'avis des jeunes peut nous montrer leur réalité, ainsi que nous essaierons de l'expliquer en cours de ce chapitre. Nous devons partir d'un constat : en les rencontrant dans des lieux si divers, nous avons réalisé qu'ils constituent un ensemble très hétérogène non seulement du point de vue social et culturel, mais aussi par leurs façons d'être, d'agir et de réagir dans la société actuelle. Nous avons constaté que les trois « types » de jeunes interviewés étaient composés chacun d'individus très différents, avec des expériences et des perceptions diverses sur la réalité et sur le monde, et avec des valeurs propres à leurs configurations et interactions. Aussi, pouvons-nous comprendre pourquoi la transmission se joue dans des terrains forts conflictuels et mouvants : les "valeurs" et surtout certaines "antivaleurs", incorporées pendant l'enfance, vont soit aider soit gêner le processus de transmission dans l'adolescence. Pour la plupart des jeunes, comme nous l'avons synthétisé ci-dessus, leur génération vit une époque de dégradation et de désocialisation étonnantes. Il existe en particulier un point noir les concernant, signalé par eux-mêmes : c'est le phénomène de "désocialisation", entendu comme le refus de certaines normes nécessaires à la vie commune. Un exemple clair est la situation difficile que vivait un enseignant : « Cette fois, je devais annoncer à un garçon de 18 ans, qui avait l'habitude de se promener avec un cran d'arrêt, son exclusion de l'établissement. Pendant un an et demi, on avait essayé de le canaliser : sans succès. Il s'est alors mis à m'insulter, à me menacer de mort. Il a fallu cinq personnes pour l'empêcher de m'approcher. Même si je n'ai pas pris de coups, c'est

[203] Surtout dans les banlieues chaudes où il y a eu des cas de jeunes qui ont tué un autre jeune pour avoir ses chaussures dernier cri et ainsi impressionner leur petite amie. Il y a eu aussi des cas de jeunes qui sont devenus tueurs pour avoir de l'argent facile et pouvoir ainsi s'acheter des chaussures ou des vêtements à la mode. Bien que ce soient des cas extrêmes, ils montrent la réalité de jeunes exclus qui ont recours à la violence pour attirer sur eux l'attention et l'admiration, en se disant : « j'existe, j'ai de la valeur ! ».

dur à vivre »[204]. Dans notre travail de terrain nous avons trouvé ce phénomène de désocialisation des jeunes : d'abord à l'institution éducative, dans les cas de familles désunies, autoritaires ou indifférentes aux jeunes, les amenant à la révolte. Ensuite, dans les quartiers San Pablo et Santo Domingo, dans la désintégration du tissu social, la violence environnante et l'exclusion. Enfin, chez les Indiens, dans le rejet de plus en plus évident de leurs valeurs et de leurs traditions face aux valeurs du monde occidental.

Un autre aspect remarqué dans les lieux où nous avons fait le travail de terrain, est l'impression très négative que les garçons avaient des jeunes filles. Et, les jeunes filles elles-mêmes, n'avaient pas non plus une bonne impression de leurs congénères, surtout de celles qui avaient fait de leur corps un objet de convoitise. Quelques mots nous disent très clairement cette situation : ce sont des « chiennes », des « grillas[205] » ; « elles ne s'intéressent qu'à l'argent et très peu d'entre elles sont calmes et "normales" » ; « on ne peut pas concurrencer celui qui possède une moto ou une voiture », « elles ne s'intéressent qu'à l'argent, et moi je n'ai que l'argent pour prendre le bus[206], et dans un cas extrême un taxi » qu'elles considèrent n'être pas de leur situation ; « elles coûtent cher et on n'a pas les moyens pour les retenir ou leur donner ce qu'elles veulent ». En critiquant la "psychologie féminine" et le conflit d'intérêts pendant l'adolescence, quelques garçons nous ont expliqué pourquoi ils n'avaient pas de petite amie : « les filles exigent tout le temps de l'attention et on a d'autres choses à faire. En plus, on doit abandonner ses amis et les activités qui ont fait avec eux ». Les filles sont devenues

[204] Propos apparus dans le journal Ouest-France, Mercredi, 1er février, 2006 sous le titre *« 22 ans en milieu scolaire et j'ai craqué »*.

[205] Des « sauterelles » parce qu'elles « sautent » d'homme en homme, cherchant celui qui peut leur offrir plus d'avantages. Il est possible que quelques-unes d'entre elles aient vécu l'expérience de « lolitas » encouragées généralement par leur entourage, leurs sœurs ainées, leurs amies ou, pourquoi pas, par des mères un peu libérales. « Les "lolitas", nous dit Annie Birraux, sont des petites filles que tout soustrait à la latence. Le mimétisme adolescent, le maquillage, la coiffure, le style "top à bretelles", le collier de chien, les ceintures cloutées, le string et les chaussures compensées exposent sans ambiguïté l'intention sous-jacente de propulser ces fillettes dans un monde trop vaste pour elles. La sexualité n'est pas pour plus tard, pour quand elles seront grandes. Elle est "pour tout de suite", mais pour jouer. Elles vivent cette mise en scène en se nourrissant de rêves et de fantasmes hypersexualisés qui sont, à leur âge, éminemment désorganisateurs. Cf. BIRRAUX, Annie. *Le corps adolescent*. Paris : Bayard, 2004, p. 88.

[206] En Colombie il n'existe pas de système de transport de masse comme en France. La topographie du pays empêche la construction d'un réseau de chemins de fer, et le peu de lignes existantes on été abandonnées au profit des entrepreneurs des compagnies de bus à cause de la négligence des politiciens. Dans les villes, Medellín seule possède un système de métro mais avec deux lignes seulement et un téléférique récemment inauguré pour servir une des « comunas » de la ville. Des autres villes comme Bogotá, Cali, etc. ont commencé à mettre en place un système moderne de bus appelé « transmilenio ».

donc pour beaucoup de jeunes gens, un objet. Ils respectent seulement les plus “tranquilles”, celles qui se valorisent en se gardant de la convoitise des hommes et des envies de choses matérielles[207].

CARACTERISATION DES ADOLESCENTS ET JEUNES SELON LES TROIS LIEUX DU TRAVAIL DU TERRAIN[208]

Les liens entre les jeunes sont brefs et passagers. Les jeunes ont une sorte de “sociabilité du provisoire”, une culture de l’instabilité dans laquelle priment le court terme et l’absence de futur. Cette forme de sociabilité génère parfois une forte insécurité personnelle comme collective. Il n’existe pas une seule jeunesse : dans la vie moderne, les jeunes varient suivant les caractéristiques de leur classe, du lieu où ils habitent et de la génération à laquelle ils appartiennent. Outre la diversité, le pluralisme et les changements culturels, nous trouvons aussi des manières différentes suivant : l’insertion dans la famille et dans d’autres institutions, le genre et les sous-cultures du groupe. De surcroît, la condition de la jeunesse reflète une façon particulière d’être dans la vie : potentialités, aspirations, modalités éthiques et esthétiques, langages. Chaque génération est le champ d’une nouvelle expérience historique, elle est porteuse d’une sensibilité différente, d’un nouvel épistème et de souvenirs différents, qui vont devoir se rencontrer avec les expériences d’autres générations.

La transmission des valeurs est un drame, et ce drame s’explique, d’après notre travail, par les différentes interactions qui “produisent” un type de culture particulière avec un système de valeurs qui en élève certaines par rapports à d’autres. Les différents groupes de jeunes interviewés présentent des différences très claires entre eux[209]. Voyons d’abord, le jeune que nous avons rencontré dans l’Institution éducative[210], issu d’une famille plus au moins bourgeoise : nous pouvons parler du *« jeune normal »,* c’est-à-dire celui qui passe sa vie principalement entre l’école et la famille - celle-ci jouant le rôle le plus important - et dont les amis ont une influence dépendant de la personne et de son lieu d’habitation. La famille est plus ou moins stable bien que le nombre de divorces augmente. Le jeune doit répondre aux attentes de ses parents qui font tout pour son éducation. L’école le prépare pour l’avenir en continuant la formation commencée au sein de sa famille et en en renforçant les valeurs. Son avenir est moins incertain que dans les

[207] Pour comprendre les féminités adolescentes : MOULIN, Caroline. *Féminités adolescentes : itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées.* Rennes : PU Rennes, 2005 ; Anne, BLANCHARD, DOLLE, Cécile, DUCAMP-MAYOLLE, Christine, PRUD'HOMME, Olga. *Du côté des filles : Dico des adolescentes.* Louis Audibert Éditions, 2004.

[208] Voir tableau à la fin de ce chapitre.

[209] Voir un aperçu général de cette caractérisation à la fin de ce chapitre.

[210] Cf. Chapitre 5.

autres configurations et le fait de continuer dans une université publique ou privée dépend des moyens économiques familiaux. Dans sa relation avec les adultes, il est en général obéissant aux normes bien que des conflits avec ses parents éclatent, surtout quant ils sont autoritaires ou, au contraire, qu'ils manquent d'autorité. La technologie tient une place importante dans sa vie, mais elle n'a pas d'influence aussi marquée sur lui que dans les pays plus développés.

Ensuite, nous avons rencontré le jeune du quartier populaire[211]. Nous le définissons comme le *"jeune adulte"*[212]. Sa réalité est plus complexe que la précédente : des situations telles que l'exclusion, la pauvreté et la violence placent toujours sa vie dans le risque et le danger. Enfant, il doit déjà faire face à une ambiance d'exclusion et de violence. Les parents exercent des travaux précaires, sans contrats, sans avantages sociaux. Beaucoup de familles de ces quartiers évoluent dans le travail informel, généralement dans la rue, et leurs enfants vont soit à l'école publique soit travailler pour aider leurs familles et ne sont donc pas scolarisés. Le "jeune adulte" connaît tous les problèmes de la société : pauvreté, entassement et absence d'aide de l'État. Sa famille est le centre de sa vie et dans sa famille c'est la mère qui compte le plus. Généralement l'absence du père est « normale » et la désintégration familiale est constante. Pour lui, l'école représente, d'un côté les portes qui s'ouvrent vers son émancipation et vers un monde meilleur, mais, en même temps, elle n'assure pas toujours l'accès aux études supérieures à cause du faible niveau des études et du manque d'argent. Cette réalité l'amène souvent[213] à reproduire la réalité de ses parents : travailler à n'importe quoi pour subsister. Ses amis occupent une place de premier plan, parce qu'ils lui donnent une importance et une stabilité que, parfois, il ne trouve pas dans sa famille. Son avenir est toujours incertain et il doit se battre pour trouver une place dans la société. Les médias pour lui sont les fenêtres qui lui montrent les avantages du monde de la consommation en lui découvrant la cruelle réalité de sa situation d'exclusion. Cette conscientisation le pousse à rêver de la possession de tout ce qui lui manque pour attirer l'admiration des autres. Dans ces quartiers le machisme est toujours présent, bien que dans la réalité le matriarcat s'impose : en définitive c'est la mère qui élève les enfants et leur transmet tout ce qui, selon elle, leur convient le mieux.

Dans ce quartier, nous avons rencontré deux *combos*. Le *combo* ou la *gallada* ou *les parches*, est un ensemble spontané de jeunes, qui se forme d'une façon très informelle, mais qui peu à peu se consolide, acquérant un certain degré de normativité entre ses membres. Ceux-ci se rencontrent - après

[211] Cf. Chapitre 6.

[212] L'étude de chaque configuration, de son contexte sociogéographique sera abordée en détail dans la deuxième partie de notre travail : Institution éducative, chapitre 4 ; quartiers populaires, chapitre 6 ; Communauté indienne, chapitre 7.

[213] Nous disons « souvent » parce qu'il y a les cas de jeunes qui ont réussi à briser la situation vécue par leurs parents, soit parce que ceux-ci ont travaillé dur pour eux et les ont encouragés à changer la situation, soit parce que les jeunes ont pris conscience de leurs possibilités dans la vie et fait tous les efforts pour atteindre leurs buts.

l'école ou le travail - à une heure précise dans un coin de la rue : "*la esquina*"[214]. Quand le jeune s'ennuie d'être enfermé à la maison, « la esquina » est un lieu de détente, de diversion, de partage, d'échange d'expériences de vie. Cet endroit en vient à être comme sa seconde maison et le groupe de pairs comme sa seconde famille, et parfois, ce qui est le plus important dans sa vie après sa mère. « A la fin on ne s'explique pas pourquoi on se sent si bien dans "la esquina", mais je sais qu'on y va, on y reste, et on ne voudrait pas retourner à la maison » nous disait l'un d'entre eux. Un autre nous affirmait : « "La esquina" est le lieu d'amitié parce qu'elle est comme une famille où tous me connaissent, mes amis savent si je suis triste ou soucieux et ils m'aident. "La esquina" permet de se désennuyer et trouver la joie ». La motivation la plus importante est de se rencontrer, de se sentir soi-même, mais de temps en temps ces jeunes recueillent aussi de l'argent pour réaliser des activités sportives ou culturelles.

Les jeunes de banlieue sont confrontés à une dure réalité : ils vivent dans un monde sans espoir où le taux de chômage, très élevé, atteint largement les plus hauts niveaux sans rapport avec la moyenne nationale. Beaucoup de personnes disent que ces jeunes de "la esquina" sont des voleurs, des drogués, des feignants, pourtant, nous a expliqué Danilo, membre du combo du quartier San Pablo, « quand un adulte nous parle, il trouve avec étonnement que nous avons des idéaux nouveaux, que nous ne sommes pas comme la société nous a stigmatisés ». Précisément, en travaillant avec les jeunes des deux quartiers "chauds" de la banlieue de Medellín, nous avons évité tout paradigme criminaliste et fonctionnaliste, propre de l'imaginaire populaire, pour nous centrer sur les instances de socialisation où les jeunes sont acteurs, par leurs activités quotidiennes et leurs discours propres.

Le *combo* se différencie de la *bande* dans le fait que celle-ci a une connotation très négative : elle est formée de jeunes devenus délinquants et qui sèment la terreur dans leurs quartiers, défendant un territoire au prix de leur vie ou de la vie des autres. Alors que pour le *combo* les principaux rites sont de se rencontrer tous les jours et se saluer d'une façon particulière. La bande, par contre, répond sociologiquement à un processus de fermeture qui la fait s'isoler de la société adulte et réagir par des comportements symboliques contre l'image idéale de la jeunesse que la société cherche à imposer. Elle se constitue au sein d'une culture marginale ambiante, avec son langage argotique[215], son style vestimentaire, ses lieux de rencontre, ses "références" culturelles, etc. Mais, en même temps qu'elle crée cette sous-culture, elle doit se différencier des autres bandes pour affirmer contre les autres bandes son identité propre, bien qu'ayant un langage semblable. Pour ces jeunes, avoir une arme est une "valeur" parce qu'elle donne du pouvoir et susciter de l'admiration.

[214] L'expression que les jeunes utilisent quand ils vont se rencontrer est : « parcharnos en la esquina ».

[215] Le « parlache » propre de ces jeunes est créé par eux quand le langage quotidien n'arrive pas à exprimer les nouveaux aspects de la réalité ou les relations avec les autres. C'est un langage composé soit de nouveaux termes et expressions, soit élargissant ou donnant de nouvelles significations sémantiques à quelques concepts communs. À la base de ce langage on perçoit leur situation d'exclusion et leur sens de l'identité sociale et culturelle propre à des groupes égaux où nait le besoin de créer des formes d'interaction symbolique et de communication qui leur donnent cohésion et identité.

Enfin, nous avons rencontré des jeunes appartenant à une communauté indienne[216]. Ce sont des jeunes qui vivent le processus intéressant de *créer l'étape de la jeunesse* dans leur communauté. Nous avons remarqué ici trois types de jeunes : D'abord, ceux qui reproduisent les valeurs et les traditions de leur communauté en les vivant fidèlement et intégralement ; ensuite, ceux pour qui le monde moderne se présente comme un chemin meilleur et, pour cela, ils renient leur condition d'Indiens ; enfin, ceux qui cherchent un équilibre entre tradition, valeurs propres et modernité. Face à la situation de menace continuelle, la jeunesse indienne a dû assumer le processus de conscientisation et d'organisation sociopolitique d'un peuple qui cherche sa libération et lutte, depuis la colonisation espagnole, pour que ses terres, ses valeurs, ses traditions soient respectées. Le jeune Indien a toujours vécu comme un adulte, travaillant la terre dès l'enfance et demeurant totalement soumis à l'autorité de ses parents : le père ayant toujours le dernier mot et la femme n'occupant qu'une place mineure dans la société. Vivant de près la lutte et le martyre de leurs leaders, la persécution, l'abandon de l'État, la tentation de céder aux narcotrafiquants qui leur proposent de semer la coca, plus rentable que leurs cultures traditionnelles, et le harcèlement ininterrompu de la guérilla, les jeunes connaissent de près le prix à payer pour leur épanouissement personnel et communautaire. Pour les jeunes Indiens la famille et la communauté sont les biens les plus importants. Mais, peu à peu, à cause de l'entrée de la modernité et d'autres systèmes de valeurs où l'argent devient de plus en plus important, les amis commencent à avoir une place de plus en plus décisive dans leurs interactions. Pour eux l'école est le principal moyen de libération et de défense de leurs traditions, parce que l'étude ouvre les portes vers la conscientisation contre un monde moderne envahisseur, voleur et tueur de leurs coutumes. Les conflits que ces jeunes ont avec les adultes s'enracinent surtout dans le fait que ceux-ci exigent d'eux le respect et le vécu de leurs traditions "démodées", au prix du rejet des avantages du monde moderne. Les jeunes, sauf les traditionnalistes, ne veulent pas d'un retour en arrière parce qu'ils comprennent que le monde moderne leur offre de puissants moyens d'épanouissement. Les médias et la technologie les ouvrent vers la réalité d'un monde plein de surprises et d'avantages, mais, en même temps, cette découverte leur pose de nombreuses questions sur leur propre réalité, sur leurs traditions et valeurs et sur la signification d'être "indien" dans la société moderne.

PRINCIPALES VALEURS POUR LES JEUNES

Dans l'enquête faite par l'Université de San Buenaventura à laquelle nous avons fait référence dans les deux chapitres précédents, une des questions était de savoir quelles étaient les valeurs les plus essentielles pour les jeunes. Ces enquêtes montrent comment pour eux la *famille* occupe toujours la première place et cela ne fait que confirmer ce que nous avons trouvé dans notre travail de terrain. Par contre, *Dieu* n'est pas apparu aussi clairement chez nos jeunes interviewés, sauf faiblement chez les jeunes de l'Institution éducative. L'*étude* détient une place de premier plan comme moyen indispensable pour atteindre la réussite sociale. Pour tous les interviewés, elle se présente comme la condition sans laquelle le jeune d'aujourd'hui ne

[216] Cf. Chapitre 7.

peut ni se construire comme personne ni traverser les difficultés que la société lui impose : chômage et exclusion. Les *amis* ont une grande importance. Il faut souligner que, face à la dissolution de l'individu dans les masses, les jeunes s'accrochent aux groupes qu'ils forment, mais ils savent que ce sont des organisations fugaces, immédiates, chaudes où priment la proximité et le contact, le besoin de se rejoindre, sans tâche ni objectif particulier, mais seulement pour être ensemble, s'amuser et partager ses attentes et ses envies. Dans ces groupes prime la sensibilité sur la capacité opératoire, le partage des émotions sur le développement de stratégies. En un mot, dans ces groupes, règne l'affectif plus que le logique.

Tableau 6 Les valeurs essentielles pour la vie des jeunes en Colombie

Valeurs essentielle pour les jeunes	**1°**	**2°**	**3°**	**4°**
Famille	583	475	182	93
Dieu	405	90	2	12
Étude	224	268	302	225
Amis	59	88	231	228
Maman	86	70	6	3
Vie	77	22	7	5
Père	65	86	14	0
Santé	64	72	88	56
Respect	32	86	72	23
Argent	8	23	15	29
Travail	7	21	34	22
Paix	4	2	12	40
Frères et Sœurs	2	7	39	10
Sport	1	5	53	29
Petit(e) ami(e)	1	5	14	17
Oncles et tantes	0	0	13	22

Il est intéressant de souligner dans ce tableau, que l'*argent* et le *travail* occupent des rangs si éloignés. Dans notre travail de terrain pour interroger les jeunes sur les principales valeurs, l'argent n'a jamais été souligné comme une valeur en soi mais seulement comme un moyen d'avoir ce dont ils avaient besoin. Par contre, disposer d'un travail et gagner dignement de l'argent était vu comme une valeur, parce que cela leur permettait d'aider leurs familles ou d'acheter des vêtements de marque. Le sentiment de dévalorisation des jeunes chômeurs qui avaient dû arrêter les études parce que cela ne leur disait rien ou parce que la situation économique familiale les empêchait de continuer, apparaissant comme une de pires choses à vivre et une des causes de délinquance. Nous avons trouvé en effet, des jeunes pour qui l'unique obsession était d'avoir un travail : jusqu'à faire n'importe quoi. Cette situation est plus le fait des garçons parce que les jeunes filles avaient des envies différentes : bien réussir à l'école, faire une carrière, avoir un emploi digne, trouver l'homme idéal, avoir des enfants. Plus que d'avoir un petit ami, pour beaucoup d'entre elles, l'important était l'épanouissement personnel, parce que pour elles les hommes sont par nature infidèles et ne leur donneraient pas la sécurité qu'elles cherchaient. Les cinq jeunes filles que nous avons interviewées, dont deux étaient enceintes[217], étaient conscientes de leur situation de femme dans un milieu difficile et à risque, de leur mauvaise image devant les garçons et de la responsabilité qu'elles avaient dans la construction d'un avenir meilleur. Dans tous les cas, les garçons et les filles remarquaient l'importance des valeurs transmises par les adultes, spécialement par leurs familles et affirmaient que la déviance des jeunes était la conséquence naturelle de la désintégration familiale, de l'abandon dans lequel se trouvent beaucoup de jeunes et de la détérioration du tissu social et de toutes les Institutions : État, famille, école, Église, très fortement critiqués en tant que transmetteurs de valeurs.

[217] Pour connaître les causes des grossesses adolescentes et toutes leurs implications : DADOORIAN Diana. *Grossesses adolescentes.* Erès, 2005. KAMMERER, Pierre. *Adolescentes et mères : Leurs enfants, leurs amours, leurs hommes*. Erès, 2006. CHARBONNEAU Johanne. *Adolescentes et mères : Histoires de maternité précoce et soutien du réseau social.* Laval : PU, 2003.

LES CONCEPTS D'ADOLESCENCE[218] *ET DE JEUNESSE*

> *« Je n'ai plus aucun espoir pour l'avenir de notre pays si la jeunesse d'aujourd'hui prend le commandement demain. Parce que cette jeunesse est insupportable, sans retenue, simplement terrible… Notre monde atteint un stade critique. Les enfants n'écoutent plus leurs parents. La fin du monde ne peut être loin. » (Hésiode)*[219].

L'ethnologie du monde contemporain ne s'en tient pas uniquement à dimension de la monographie de la communauté. Les individus participent à des configurations diverses d'où il faut saisir leurs comportements et leurs interactions à différents niveaux : celui des petites collectivités, celui des grands ensembles culturels, articulées entre eux par toute une série de médiations[220]. La sortie de l'univers symbolique de l'enfance devient de plus en plus précoce et la personne se voit confrontée à de nouvelles configurations, systèmes de valeurs et interactions. Trois exemples : la marché du jouet qui touchait il y a encore une quinzaine d'années les « plus de 4 ans », s'adresse aujourd'hui à la tranche d'âge « 0-8 ans » ; les premières règles des filles sont passées de 16-17 ans il y a un siècle à 11-13 ans aujourd'hui ; le monde technologique a fait des adultes des mineurs par comparaison avec la capacité admirable des enfants dans ce domaine. L'étude psychologique de l'adolescence est relativement récente avec le constat généralisé que cet âge de la vie se distingue par des transformations essentielles dans l'organisation biologique et la position sociale de l'individu, ainsi que par les problèmes

---

[218] La bibliographie sur ce sujet est immense. Autres que les textes utilisés pour notre réflexion voir : ERIKSON Erik. *Adolescence et crise. La quête d'identité.* Paris : Champs-Flammarion, 1978 ; CLAES M. *L'expérience adolescente.* Bruxelles : Pierre Mardaga, 1983 ; BRACCONNIER A. MARCELLI D. *Psychopathologie de l'adolescent.* Paris : Maison, 1983 ; HUERRE P. *L'Adolescence en héritage.* Paris : Calmann-Lévy, 1996 ; *L'Adolescence aux mille visages.* Paris : Odile Jacob, 1997, FUENTES PALANCA, E. *Desarrollo del juicio moral, valores y creencias de los adolescentes.* Valencia : Universidad de Valencia, 1996 ; HUERRE P. *Voyage au pays des adolescents : 310 mots clés pour mieux se repérer.* Paris : Calmann-Lévy, 1999 ; REY, C. *Les adolescents face à la violence.* Syros, 1999 ; BOVE, L. *L'adolescence indéfinie du monde.* In *L'Adolescence à risque.* Autrement, Mutations N° 211, Paris : 2002 ; LEBRETON A. *L'Adolescence à risque.* Paris : Autrement, 2002 ; MATTEWS, J. *El arte de la infancia y de la adolescencia : la construcción de significado.* Barcelona : Paidós, 2002 ; JEAMMET, Philippe. *L'Adolescence.* Paris : J'ai lu, 2002 ; PALMONARI, Augusto. *Los adolescentes.* Madrid, Acento, Editorial, 2003.

[219] Cité par FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. *Que transmettre à nos enfants.* Paris : Seuil, 2000, p. 156.

[220] JOURNET, Nicolas. *Pour une ethnologie de l'homme ordinaire*. Rencontre avec Christian Bromberger. Sciences Humaines, 127, Mai 2002, p. 38.

d'adaptation spécialement aigus qu'elle pose à l'adolescent et à son entourage.

BREF PARCOURS HISTORIQUE[221]

Au Moyen Age et ainsi qu'à la Renaissance, les enfants vivaient mélangés avec les adultes : à la maison, au travail, à la taverne et jusqu'au lit[222]. C'est à partir du XVIIe siècle, que l'enfance a, comme telle, commencé à avoir une existence sociale, spécialement à cause de la baisse de la mortalité et de l'apparition de l'école primaire où elle pouvait enfin avoir des espaces propres de savoir et de communication. La modernité de la fin du XIXe siècle fera un nouveau pas en "découvrant" l'adolescence qui, surtout sous l'influence des psychologues, sera reconnue comme une seconde naissance. Elle deviendra un âge très étudié et observé, reconnu comme particulièrement délicat dans le processus de constitution de la personnalité, notamment du fait de la maturation sexuelle qui la marque profondément.

L'étude anthropologique de la jeunesse surgit vers 1928, en deux scénarios différents : le débat nature – culture dans les sociétés primitives et la question des nouvelles pathologies sociales dans les sociétés urbaines. En 1905 le psychologue américain G. Stanley Hall publie le premier traité académique consacré à l'adolescence[223] qui affirmait l'existence d'un parallélisme, basé sur la structure génétique, entre le développement de la personnalité chez l'individu et les différentes étapes de l'histoire humaine. Pour sa part, Margaret Mead en 1925[224], d'après les conclusions de son travail fait en Samoa, montre que toutes les cultures ne connaissent pas le concept d'adolescence[225]. Mead a constaté qu'à Samoa l'adolescence était une étape heureuse et privilégiée dans le cycle vital, marquée par les premiers émois amoureux, des jeux et de relations faciles avec les parents et les proches. Quelques années après, D. Freeman critique cette position idyllique, parce que, selon lui il fallait tenir compte aussi de facteurs biologiques

---

[221] Pour un aperçu de l'histoire de l'adolescence : ROCHEBLAVE-SPENLÉ, Anne-Marie. *Jeunesse. De l'adolescence aux rôles de la vie adulte.* Encyclopaedia Universalis ; HUERRE, Patrice, PAGAN-REYMOND, Martine, REYMOND, Jean-Michel. *L'adolescence n'existe pas.* Paris : Odile Jacob, 2003 ; THIERCÉ, Agnès. *Histoire de l'adolescence. 1850-1914.* Ed. Belin, 2000.

[222] Situation qui se reproduit aujourd'hui, conséquence parmi d'autres de l'entassement des gens dans certains lieux, spécialement dans les bidonvilles. Les nombreux cas d'immigrés entassés en Europe ou de pauvres et déplacés entassés en Colombie, sont un bon exemple d'une réalité qui touche encore les plus défavorisés même dans le monde développé.

[223] Sous le titre : « Adolescence : Its Psychologiy, and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion an Education ».

[224] MEAD, Margaret. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona : Planeta, 1985.

[225] Nous avons connu ce même fait dans la Communauté Indienne (Cf. Chapitre 7). Heureusement, les jeunes commencent à se réveiller et à exiger leur place dans la Communauté.

ignorés par Mead tels que : l'agressivité sexuelle, la dépendance familiale, la hiérarchie selon le rang, les punitions physiques, la violence et la valorisation de la virginité, entre autres aspects. On trouvera à cette même époque, en 1929, les travaux ethnographiques de Frederik Thrasher (« The Gang ») et de Robert et Helen Lynd (« Middletown ») publiés en 1929. Le premier étudiait les bandes de jeunes des quartiers de Chicago, donnant son importance à la culture du « coin de la rue », et le second faisait une étude holistique d'une petite ville du Middle West américain signalant : l'importance grandissante du passé entre les générations dans la culture américaine, la difficulté croissante de l'insertion professionnelle et l'importance de plus en plus grande de l'institution scolaire et des loisirs. L'école apparaissait, dans ce travail, comme un espace de sociabilité où les élèves partageaient plus avec leurs camarades qu'avec leurs parents. En 1942, c'est Parsons qui va montrer comment le développement des groupes d'âge est l'expression d'une nouvelle conscience de génération centrée sur l'hédonisme. Pour lui, un des effets de la modernisation est la séparation progressive entre la famille et le monde institutionnel. Dans la famille prédominaient les valeurs particulières et solidaires, alors que dans le monde institutionnel prédominaient les valeurs universalistes et normatives. La fonction des groupes intermédiaires (sous-cultures et mouvements de jeunes) était de permettre la transition entre les deux réalités. Ces résultats furent contestés dans les années soixante par plusieurs anthropologues qui insistaient sur le caractère conflictuel des cultures de jeunes et leur hétérogénéité.

C'est l'école de Birmingham qui, depuis les années soixante, a insisté sur la classe sociale et non sur l'âge comme élément explicatif du surgissement des cultures de jeunes et a aussi identifié le temps libre et non la délinquance comme leur milieu d'expression. Ces cultures-là sont considérées comme des tentatives symboliques élaborées par les jeunes pour leur permettre d'aborder les contradictions de classe non résolues par la culture des parents, telles que les formes de "résistance rituelle" devant les systèmes de contrôle culturel imposés par les groupes de pouvoir. Après la deuxième guerre mondiale, la figure de « l'ado » s'impose comme un stéréotype. Il est perçu comme un être fondamentalement ambigu, travaillé par l'affirmation de son identité sexuelle, à la fois dangereux et en danger. La situation actuelle est différente : plus fluide, d'ouverture sur tout, sans limites préalablement données. Pour sa part, l'École de Chicago va nous parler de *subculture juvénile* pour parler des groupes sociaux situés dans les zones de moindre intégration au système social, passant par les *subcultures juvéniles délinquantes,* puis par la *contre-culture* de Theodore Roszak dans les années soixante pour souligner les manifestations de jeunes en opposition à la rationalité technocratique du moment, exprimées par les mouvements pacifistes, la libération sexuelle, l'usage des drogues, les mouvements de protestation d'étudiants, le journal *underground,* etc. Enfin, un nouveau concept sort avec l'impact du rock : pour la première fois, une culture populaire particulière aux jeunes prend son essor. Composante d'un mouvement plus large, auquel sont associés un nouveau mode de vie (les bandes de jeunes), de nouvelles valeurs (la fureur de vivre), des codes vestimentaires (les blousons noirs)[226], la musique deviendra le centre des nouvelles cultures juvéniles. Le rock des années 60 introduira au vertige des drogues, au hippisme, à la libération sexuelle, à la culture du présent et changera pour toujours la réalité de la jeunesse autrefois ignorée. Pendant les années 60 et 70 apparaît un nouvel acteur social juvénile : le jeune des favelas, des colonies et quartiers populaires, qui aujourd'hui fait parler tous les médias, est devenu une puissante voix de contestation et d'exigence de droits. La réponse sociale à ces groupes et à leurs manifestations à été de les réduire à une image

[226] DORTIER, Romain. *Du rock à la techno... Les jeunes et leurs musiques*. Sciences Humaines, No. 127, Mai 2002, pp. 30-31.

menaçante de délinquance et de crime, ignorant leurs puissants réseaux socioculturels faisant l'objet d'innombrables études et recherches. Ces espaces définis par leur identité montrent aujourd'hui une grande capacité de rassemblement, comme on l'a vu en octobre-novembre 2005 en France.

Aujourd'hui, c'est plutôt une définition sociologique qui prime : on reconnaît la jeunesse comme « un secteur social spécifique avec des routines culturelles particulières ou des expériences collectives qui définissent un type d'insertion dans la société. Cette insertion va la conduire à agir avec des compétences spécifiques de reconnaissance/appropriation des produits et des processus culturels spécialisés »[227]. Avec la prolongation de la scolarité, l'entrée de plus en plus tardive sur le marché du travail, la cohabitation de plus en plus longue au sein du nid familial, le statut d'adolescent - jeune peut se prolonger jusqu'à 30 ans. C'est pourquoi beaucoup ont du mal à utiliser les concepts d'"adolescence" ou "jeunesse" en étudiant le jeune d'aujourd'hui. C'est ce que les sociologues appellent l'« allongement de la jeunesse », expression d'Oliver Galland[228]. En général, l'adolescence demeure pour nous la première partie du long chemin de la jeunesse. À cause de cela on parle alors de post-adolescents ou de jeunes adultes. Les experts reconnaissent qu'il faut étudier l'adolescence non comme un unique processus de crise, mais comme un parcours dans le temps où la personne doit faire face à des conflits et crises continuels. Dans cet allongement, malheureusement, l'étude n'est pas une garantie pour accéder plus vite à un poste de travail. Dans les secteurs où la possibilité d'étudier est grande, la période de formation tend à s'allonger en raison de la complexité des connaissances[229] et il n'y a pas à sa fin l'assurance d'un destin sans problèmes économiques. L'avenir devient donc incertain et l'acquisition de diplômes apparaît comme une réalité qui permet de prolonger le temps passé dans les Institutions pour repousser les incertitudes du monde du travail, plus que pour avoir la certitude d'un travail stable pour l'avenir. Cette perspective obstrue la représentation de l'avenir pour une partie de la jeunesse. La moins favorisée est la plus mal intégrée dans une époque où la réussite scolaire est une condition nécessaire, mais insuffisante pour l'insertion professionnelle et l'accès au statut d'adulte.

[227] BRUNNER, J.J. Las ciencias sociales y el tema de la cultura ; notas para una agenda de investigación. Cultura et pospolítica. México : CNCA, 1995, p. 28. Cf. aussi, PALMONARI, Augusto. Op. cit., pp. 7-17.

[228] MARGULIS, Mario, URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la condición de Juventud.* In CUBIDES C. Humberto J., LAVERDE TOSCANO, Maria Cristina, VALDERRAMA H., Carlos Eduardo. Op. cit., p. 5.

[229] Par exemple, en Colombie le temps exigé pour faire une « Licence » est passé de 3 ans en 1980, puis à 4 ans en 1986 et enfin à 5 ans en 1995.

LES INCIDENCES PSYCHOLOGIQUES DU DEVELOPPEMENT CORPOREL

La transmission de valeurs échoue souvent à cause de la méconnaissance de la réalité conflictuelle propre à l'âge de l'adolescence et de la jeunesse. En pensant que tous les jeunes forment un groupe homogène, parents et éducateurs prétendent leur appliquer les mêmes règles et les mêmes moyens de transmission. Mais la compréhension de leur développement psychologique aidera ces adultes à changer d'avis en les invitant à établir une relation plus proche, plus affective avec les jeunes. Les causes des problèmes inhérents au processus d'affirmation et de maturation des adolescents sont multiples où maturation physiologique, évolution affective et facteurs sociaux s'interpénètrent. Si l'on veut comprendre non plus l'adolescence, mais un adolescent concret et unique, on est obligé de tenir compte de toutes les configurations où il reçoit ou a reçu les valeurs et les situations spécifiques où il s'engage dans des interactions multiples et réciproques avec son environnement. La variabilité propre à l'adolescence, casse-tête pour les adultes, où chaque individu a ses propres conflits, en rend plus difficile sa compréhension.

Le début de l'adolescence comporte une période de nostalgie et d'inquiétude – corrélative à une certaine prise de distance par rapport aux parents – puis, très souvent, survient un intérêt accru pour le propre moi, et enfin, après une phase de tâtonnement, l'engagement dans de nouvelles relations amicales, amoureuses, sociales plus symboliques. Les modifications apportées par les changements hormonaux entraînent des transformations surprenantes du corps, de ses proportions et de son aspect[230], remettant en cause la représentation que le jeune se faisait de son corps. Ces transformations physiques provoquent aussi des réactions psychologiques envers ce corps modifié, affectant la réaction avec l'environnement. Ces réactions dépendent beaucoup des attitudes et des jugements d'autrui, surtout ceux des parents, mais aussi ceux des amis et du groupe. Le corps, étant l'expression de soi et le moyen de relation entre l'individu et le monde, il est donc un stimulus social, et, à partir de l'adolescence, il devient également un stimulus sexuel parfois mal compris à cause d'une éducation déficiente. Sa signification pour autrui, sa conformité avec les normes du groupe comptent beaucoup pour l'adolescent. Parfois, celui-ci dépense beaucoup de temps à examiner son corps devant le miroir, s'imaginant l'effet qu'il produira sur les autres, le plus souvent du sexe opposé, pour attirer l'attention ou éviter la critique sur un aspect ou un détail particulier. Le changement du corps représente une menace pour le sentiment de sécurité et la conscience de l'identité propre de l'adolescent, parce que ces transformations physiques et leurs répercussions immédiates ne prennent leur sens plein que dans l'ensemble de son développement affectif[231].

Plusieurs traits caractérisent l'évolution sexuelle de l'adolescent : elle va de la fixation sur soi-même (auto-érotisme), à la reconnaissance de l'autre et à la fixation sur lui ; elle procède du partiel au total, de la sexualité uniquement physique à l'attachement à l'autre, aimé comme un tout ; elle passe

[230] Ce qu'on appelle les « caractères sexuels secondaires ».

[231] Cf. ROCHEBLAVE-SPENLÉ, Anne-Marie. *Jeunesse. De l'adolescence aux rôles de la vie adulte.* Encyclopaedia Universalis.

d'attachements momentanés et éphémères à un lien durable. C'est cette variabilité que les adultes sont en mal de comprendre même s'ils ont vécu des expériences semblables. Il existe des aspects de la sexualité adolescente qui demeurent à peu près identiques à travers les âges, mais il y en a d'autres qui sont renforcés ou modifiés selon l'époque et le développement des cultures. Un des aspects le plus marquants est celui de la possibilité de dissocier l'acte sexuel de la procréation par les moyens anticonceptionnels, aboutissant parfois à la libération de la sexualité, à sa "naturalisation", à sa transformation en un simple exercice hygiénique où l'on ne se sent pas impliqué. C'est le cas de la plupart des jeunes interviewés pour qui le sexe était « naturel » et sans connotation morale apparente, bien que nous ayons trouvé un sens moral plus fort chez les jeunes filles que chez les garçons. C'est pourquoi la coéducation des sexes est importante car elle permet une réduction des fantasmes relatifs à l'autre sexe.

Bien que les pulsions sexuelles se renforcent pendant l'adolescence, les pulsions agressives doivent aussi être intégrées dans la personnalité. L'évolution affective des adolescents est dynamique, et c'est pour cela que quand on les rencontre on peut s'étonner que la même conduite puisse être signe de progrès ou de recul. Par ailleurs il est un aspect souvent oublié des enseignants et des parents : un même trait de caractère peut avoir des significations diverses et être interprété à différents niveaux de la personnalité. Dans notre projet de souligner l'importance des configurations et des interrelations symboliques dans la compréhension de la personne, nous devons tenir compte de tous ces facteurs, tout en sachant qu'ils sont importants dans l'histoire et la construction de la personnalité des jeunes. En agissant de cette façon, nous pouvons voir comment l'évolution affective ne prend tout son sens que par rapport au contexte familial et social, ce qui nous permet de montrer un grand respect vis-à-vis du parcours de chacun. Si la famille et surtout l'école ignorent cette histoire et ce processus de construction, il est explicable que le jeune se révolte contre tout effort de transmission qui l'ignore dans sa réalité complexe.

L'évolution de l'adolescent dans son passage de la jeunesse à l'âge adulte est un processus continu poursuivi à travers les interactions déterminées en partie par des facteurs sociaux plus généraux. Mais l'adolescent est souvent surpris du fait qu'il entre dans une structure sociale marquée par certains imaginaires qui entraînent une interprétation particulière de ses différentes attitudes et formulent certaines attentes et exigences à son égard tant sur son physique que sur son comportement. Pour la compréhension de la signification sociale de l'adolescence, nous devons toujours envisager une perspective psychosociologique pour prendre conscience que, sur l'évolution de l'adolescence agissent des facteurs universels (même si leur signification n'est pas toujours la même) et des facteurs vraiment particuliers à la société actuelle ou même à certains groupes sociaux.

UN CORPS[232] QUI CHANGE ET SES NOUVEAUX LANGAGES[233]

Nous développerons dans le chapitre 8 l'idée que les valeurs deviennent corporelles quand elles sont utilisées et surtout quant elles sont incorporées par l'individu. Les valeurs se transmettent par le corps : gestes, attitudes, actions, discours sont significatifs. Ces valeurs-là sont reçues par le "corps" d'autrui pour être à leur tour transmises dans un océan d'interrelations très complexes. Pourtant, nous devons être attentifs à la confusion que nous avons remarquée chez les adolescents entre valeur et désir, valeur et goût, valeur et agrément, valeur et sentiment. Puisque le corps et ses mutations sont le noyau des changements qui atteindront toute la personne dans son intégralité, son système de valeurs, sa façon de regarder le monde et ses configurations les plus proches, nous essaierons de montrer l'importance du corps adolescent et ensuite, de savoir s'il a une influence décisive dans le processus de "réception" et d'incorporation des valeurs.

Le langage du corps témoigne du réseau de symbolisations dans lequel il s'est constitué. Au cours de l'adolescence, l'ancienne image du corps, celui de l'enfance, devient incompatible avec les nouvelles dimensions corporelles du moi et l'adolescent se trouve dans l'obligation d'intégrer ces surprenantes modifications corporelles. Pour les adolescents, en général, le corps est perçu comme quelque chose d'étrange et d'étranger, donnant lieu à une sorte de dépersonnalisation transitoire que les adultes ont du mal à comprendre même s'ils sont passés par cet âge[234]. Le corps, au fur et à mesure

[232] *Corps* traduit le mot latin *corpus* et renvoie au radical indo-européen *Kar* (faire, créer, fabriquer), de même qu'au radical *karp* (beauté). Le corps est ainsi à la fois du côté de l'instrumentalité, en tant qu'objet susceptible d'appropriation, construction et modification, et du côté de la beauté, en tant qu'entité douée d'une nature et d'une valeur intrinsèques. L'expérience du corps oscille entre l'identification complète de la personne avec son corps et l'altérité la plus absolue. La personne humaine est toujours une personne incarnée : sans corps, elle n'existe plus ; par le corps, elle est liée à la matérialité du monde. Mais la personne ne peut être identifiée que par son corps, parce qu'avec lui nous avons une relation qui est en même temps instrumentale et constitutive, il magnifie la vie et ses possibilités, mais il proclame aussi notre mort future et notre finitude essentielle. Cf. MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. *Corps.* Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale. Paris : PUF, p. 352 et p. 367.

[233] Pour cet aspect nous avons suivons : BIRRAUX, Annie. *Le corps adolescent*, déjà cité. Ce texte nous a fourni les principales idées de ce sujet.

[234] À notre sens, si l'adulte ne fait pas l'effort de s'ouvrir aux nouvelles générations, celles-ci seront toujours pour lui étranges et difficiles. Nous pensons qu'il oublie généralement son propre vécu d'adolescent, entre autres raisons, par le fait qu'il n'y a pas une adolescence « type » mais autant d'adolescences que d'adolescents, autant de différences qu'il y a des configurations, d'interactions symboliques, de systèmes de valeurs qui jouent dans la construction de chaque personne.

qu'il se modifie, offre à première vue le résultat d'un processus où s'entrecroisent des éléments sociaux profonds, comme l'origine et la trajectoire de la classe sociale et ce qui en découle : l'éducation reçue, les travaux réalisés, la culture alimentaire, les habitudes concernant les goûts et préférences, les modalités de l'activité physique, l'attention à la santé, les moyens de distraction, entre autres aspects. Dans un processus de transmission et d'incorporation des valeurs, ces aspects sont d'une importance essentielle pour ne pas tomber dans le piège de penser que tous les adolescents sont semblables, ont les mêmes problèmes et reçoivent une valeur de la même façon. Néanmoins, la jeunesse va plus loin que l'apparence du corps, que l'aspect juvénile, ce qui nous invite à considérer sa complexité. Annie Birraux nous offre cette excellente synthèse :

> « L'adolescent est le paradigme de l'Être en quête de sa définition. La puberté a fait exploser ses constructions identitaires infantiles et le met en demeure de s'approprier une cohésion assurée jusque-là par le ciment des imagos parentales et l'investissement dont elles ont été l'objet : travail de déliaison et de resymbolisation au cœur duquel insiste le destin de l'angoisse. Tout se passe comme si le corps et la psyché devaient renégocier le traité de leurs conventions antérieures. Le corps pubère se découvre des plaisirs nouveaux ; le monde interne sexualisé doit se séparer de ses attaches œdipiennes, travailler de nouveaux liens, croire en de nouveaux symboles. Pour l'adolescent, il s'agit en première intention d'ériger le monde au bout de son sexe ou de concevoir le monde pour l'accoucher (…) Le corps est le support de l'affirmation de l'être au monde, de ses engagements et de ses angoisses (…) L'émancipation du corps permet à l'adolescent la levée des tabous sur la sexualité, l'allègement des contraintes sociales, l'évanouissement de la tradition. »[235]

En approfondissant les réponses de nos interviewés, nous constatons que pour les adultes et les enseignants qui ne comprennent pas cette dynamique complexe, l'adolescent est l'éternel insatisfait, révolté, fermé au monde des adultes et à leurs traditions[236]. L'usage du corps, son traitement, son marquage ou son vêtement sont aujourd'hui plus manifestement symptomatiques qu'autrefois d'une difficulté à grandir et être soi-même, à s'ouvrir à de nouvelles interactions, c'est-à-dire à créer du lien social, à aimer, à travailler, à faire face à un monde où la mondialisation rend tout éphémère. Chez l'adolescent, la place centrale que prend le souci du corps s'exprime dans le fait que la valeur "corps" l'emporte sur le monde de la pensée[237]. Nous trouvons fréquemment des jeunes débordés par leurs émotions, leurs désirs et leurs besoins affectifs, comme s'ils ne pouvaient pas contenir la force de leurs appétits. Ils ont donc besoin de s'accrocher désespérément à une figure parentale protectrice et sécurisante ou à un autre autrui significatif. C'est pourquoi nous voyons comment à cet âge encore le climat de confiance offert par les parents est plus que nécessaire, parce que cela permet de diminuer

[235] BIRRAUX, Annie. Op. cit., pp. 30 et 8.

[236] Nous étudierons en détail le cas de Sebastián, 15 ans, et la relation très conflictuelle qu'il a avec ses parents Lucelly et Rodolfo. Cf. Chapitre 5.

[237] Cf. Chapitre 8.

cette violence interne et de la canaliser vers la construction d'une personnalité forte et mûre. Malheureusement, les jeunes eux-mêmes se plaignent de ce manque de confiance[238].

Quand nous parlons du "corps", cela ne dit pas seulement une enveloppe de chair et d'os, une réalité physique. Il est en même temps une réalité concrète et donc un objet qui incarne en même temps un sujet. Le corps est un complexe psychoculturel où ont partie liée toutes les discordances entre les contraintes internes et les exigences de l'environnement, entre la force propre des pulsions et celle des images formatées du monde extérieur[239]. Le corps est le site de tous les conflits que suscitent parfois le malaise de notre civilisation et les incertitudes de l'avenir. C'est dans le corps que se façonne le système de valeurs, système incorporé pendant l'enfance et qui sera toujours plus affirmé, modifié, enrichi, plus au moins, dans un mouvement dialectique dynamique[240]. L'obligation d'assumer leur corps, leur identité sociale, leurs pensées, leurs émotions et leurs désirs, c'est-à-dire leur sexualité, oriente les choix des jeunes[241]. Le corps étant porte-parole des relations de l'être humain aux autres et à son environnement, construisant tout un réseau d'interactions plus au moins essentielles, l'adolescent comprend vite que ce corps est un instrument de communication pris dans un mouvement d'idées, émotions et sentiments qu'il ne maîtrise pas mais qui façonne ses apparences et ses conduites. Donc, le langage du corps révèle tout un monde que les adultes et parfois les jeunes eux-mêmes sont loin de connaître : les relations du sujet à lui-même et la mise en place d'un nouveau code de relation à l'autre, d'un autre type de lien social, d'une autre manière d'être à autrui dans lesquels la séduction joue un rôle prépondérant.

Le plus grand défi auquel l'adolescent doit faire face est l'inévitable déconstruction de l'infantile. Dans ce douloureux processus, il est indispensable pour l'équilibre de la personne que demeurent seulement les traces essentielles originaires sur lesquels repose la représentation d'un corps démodé en

---

[238] Cf. Chapitre 5.

[239] « La modernité marque la fin de la dimension métaphysique (transcendante) de l'existence humaine : celle-ci est limitée à l'espace du sensible, de la corporéité. L'homme n'habite plus un univers ordonné à un autre monde invisible, référence de ses valeurs, accomplissement de ses espérances. Tout coule dans l'instant et se morcelle dans le fragmentaire… Sans critiquer le non-corporel en tant que tel, la modernité pose « le corps comme unique réalité, seule instance *de l'homme.* Comme tout vivant, l'être humain « se joue dans le corps ». Cf. FAMERÉE, Joseph. *Corps et modernité.* In GESCHE, Adolphe, SCOLAS, Paul. *Le corps chemin de Dieu.* Paris : Cerf, 2005, pp. 19-20.

[240] Seules les personnes atteintes fortement par l'« endoctrinement » des idéologies, fondamentalismes ou sectes, et qui pour cette raison s'enferment aveuglement dans leur propre système des valeurs, sont empêchés de vivre ce processus passionnant et douloureux de se confronter à un monde qui les questionne et les interpelle sans relâche.

[241] Cf. Chapitre 8.

permettant, à travers les interactions, de nouvelles représentations et reconstructions. La réappropriation du corps pendant l'adolescence est une expérience au moins triple : d'abord, d'identification des sensations et des perceptions ; ensuite, d'acceptation de leurs origines ; enfin de reconnaissance de leurs dimensions internes. Le corps est une projection mentale et nous devons toujours nous poser la question : quelle est l'image que nous avons de l'adolescent reflétée par son corps et quelle image a de lui cet adolescent en particulier[242]. Le corps ne s'appréhende-t-il qu'à travers le filtre de l'altérité en interaction avec les autres, rendant possible l'accession de l'adolescence à sa subjectivité : « Je suis devenu une question pour moi-même… » ? Le problème est que beaucoup de parents, d'enseignants et des adultes ne comprennent pas l'importance de ce questionnement. Le corps sortant de l'enfance, n'est plus « sous influence » des représentations parentales et court en effet le risque de céder à des forces internes jusqu'alors méconnues et non socialisées, non dressées, de se libérer des contraintes culturelles dans lesquelles il se transforme, et en conséquence, de vivre dans la dérive de son image. L'adolescent répète, sous le primat du génital, l'expérience infantile. Quand s'entrelacent en lui le biologique et le psychique, qui pourtant résistent à un mélange, le jeune se voit obligé d'entamer tout un travail de clarification de son identité. La symptomatologie des troubles de l'adolescence étant fortement corporelle, nous pouvons imaginer les problèmes de la transmission des valeurs à cet âge, surtout quand ces garçons et jeunes filles sont en révolte contre toute forme d'institution, d'autorité, contre toute figure qui leur parle de contraintes, de limites ou de normes.

[242] Il est important de se poser cette question, surtout dans le cas des adolescents et des jeunes qui, à travers l'image de leur corps, montrent plus qu'une simple mode : « Les modes des jeunes tatoués, rasés, percés d'épingles ou de ferrailles qui boursouflent les lèvres, les langues ou les sourcils paraissent à certains insignifiantes parce qu'elles sont supposées éphémères. Elles sont malheureusement persistantes : les scarifications se pratiquent au quotidien et les cicatrices sont durables. Le corps est soumis à l'atelier de modification corporelle… Le corps s'exhibe dans sa monstruosité ou sa laideur comme s'il cherchait à tester l'ampleur des mouvements de répulsion qu'il peut susciter pour se conforter qu'il existe (différencier l'agression réversible de la peau, de procédés que meurtriront définitivement le corps et qui sont les messagers d'un malaise interne qui n'a rien d'anodin)… Il n'y a pas glorification de la maladie physique, mais « acte » sur sa peau, indice de son mal-être ». BIRRAUX, Annie. Op. cit., pp. 112-113.

LE MONDE ADULTE EN MAL DE TRANSMISSION

LES JEUNES ET LA SOCIETE CONTEMPORAINE

Comment les adolescents, qui n'ont pas la même culture que les adultes, pourraient-ils réagir selon les formes de raisonnement de leurs aînés ? La transmission de l'expérience n'est possible que si le savoir est demeuré stable et si les références sont les mêmes. Les jeunes constituent un ensemble très hétérogène non seulement du point de vue social et culturel, mais aussi par leurs façons d'être, d'agir et de réagir dans la société contemporaine. La jeunesse actuelle, en général, accentue le changement du système traditionnel de valeurs, celui des valeurs définies et plus ou moins établies. Elle tend à se situer à la marge des valeurs établies avec une attitude négative, mais parfois sans présenter d'alternative claire. Les sociétés contemporaines sont en difficulté avec leur jeunesse, et les structures de l'enseignement se révèlent difficilement adaptables à des adolescents ouverts à un monde hypercomplexe dont le rapport à l'autorité des adultes et à la culture a été totalement transformé. Les jeunes se voient confrontés à la formation d'une identité qui surgit dans un double mouvement où les démarcations perdent leur contexte historique et territorial du fait de la dévaluation de la mémoire, de l'hégémonie du corps, de l'empathie technologique et de la contre-culture politique[243] :

1. *La dévaluation de la mémoire :* Tandis que les adultes la vivent comme une mutilation, les jeunes l'expérimentent comme la forme même de leur temps, comme un présent continu chaque fois plus éphémère. Cette perte de mémoire est la conséquence de la destruction de la mémoire de nos villes où la matérialité historique se dévalue en faveur de la vitesse selon les exigences du flux des voitures et de la publicité. Cela fait que les jeunes n'habitent pas les mêmes villes que les adultes, parce que pour eux la ville a très peu de racines – ce sont celles des quartiers qui sont prises comme l'unique réel. On peut constater que la jeunesse actuelle est une génération sans continuité avec les générations précédentes, une génération qui ne s'intéresse pas aux luttes et aux rêves de ses parents. La perte du crédit des idéologies a fait que les jeunes ne se projettent pas vers le futur et leur intérêt se centre sur le moment présent.
2. *L'hégémonie du corps :* Depuis les années 80 l'hégémonie du corps signifie l'obsession de la santé et de la beauté. L'idéal d'abnégation a disparu et sera remplacé par la stimulation systématique des désirs immédiats, la passion de l'ego, le bonheur intimiste et matérialiste.
3. *L'empathie technologique :* Les jeunes appartiennent à une nouvelle génération formée dans l'image, le son, les stimuli insistants et variés.
4. *La contre-culture politique :* Il y a un désintérêt généralisé pour la politique chez les jeunes. La politique ne représente pas pour eux une valeur importante. Pour eux, elle sort des discours et des scénarios formels pour s'exprimer par de nouvelles formes d'expression comme le graffiti et le rock. On assiste à l'érosion de l'hégémonie du discours rationaliste manichéen qui oppose plaisir et travail, intelligence et imagination, oralité et écriture, modernité et tradition.

---

[243] Cf. MARTIN-BARBERO, Jesús. *Jóvenes : des-orden cultural y palimpsestos de identidad*. In CUBIDES C. Humberto J., LAVERDE TOSCANO, Maria Cristina, VALDERRAMA H., Carlos Eduardo (Edts.). Op. cit., pp. 32-36.

Malgré l'existence de problèmes communs aux jeunes d'aujourd'hui, notre travail de terrain nous a montré qu'il n'est pas possible de généraliser, parce que chaque individu est déterminé par toute son histoire où se mêlent et se croisent facteurs physiologiques, psychologiques, sociaux. On peut avoir un aperçu de cette tranche d'âge comme nous l'avons esquissé ci-dessus, mais c'est l'histoire de chacun qui permet de comprendre l'adolescent du dedans, dans ses interactions avec lui-même, avec les autres et avec le monde. Mais, selon nos interviewés, le jeune ne subit pas passivement cette histoire parce qu'il contribue à l'écrire, non pas comme le simple reflet d'autrui, mais comme la création originale de son propre devenir. Étant donné que depuis 1968 l'attachement à la liberté et au respect de chacun a progressé dans toute la population, on peut comprendre pourquoi les jeunes entre 18 et 29 ans sont aujourd'hui les plus nombreux à refuser de condamner les comportements jugés auparavant comme déviants : avortement, divorce, euthanasie, homosexualité, relations sexuelles avant le mariage, unions libres, etc. Dans le cas de la sexualité, par exemple, les jeunes interviewés nous ont signalé qu'ils s'initiaient avec leurs pairs, motivés par l'ambiance ou par les médias, qui les confrontaient à des pratiques sexuelles plus crues, ouvertes, voire agressives. La charge morale pour eux n'existe pas, sauf si la relation est mûre, s'il y a un consensus de fidélité et s'il y a la conscience du respect dû au partenaire. Mais dans la plupart des relations, on drague souvent – surtout devant les copains – avec des mots blessants et des gestes humiliants pour les filles. On peut affirmer que les adolescents savent presque tout sur le sexe, mais ne peuvent dire leurs émotions, leurs sentiments, qui parfois les dépassent.

LE MONDE ADULTE EN MAL DE TRANSMISSION[244]

> *« La société est aussi coupable de la corruption des jeunes, parce que les valeurs se pratiquent en société et elle n'aide pas à leur surgissement. Dans la société il y a de l'indifférence : tout le monde agit contre les valeurs qu'elle prône et rien ne se passe. »* (Daniel, 14 ans).

> *« Il n'y a pas seulement une simple inversion de rôles mais aussi une crise profonde de parentalité qui n'est rien moins qu'un accident symbolique de la transmission. »*[245]

[244] Nous empruntons ce titre de l'article de : JEAMMET, Philippe (entretien). *Le monde adulte en mal de transmission.* Esprit, 2005, pp. 17-26. Nous nous en servirons dans quelques passages de ce chapitre.

[245] BIRRAUX, Annie. Op. cit., p. 100.

Le jeune moderne remet en question les valeurs et les habitudes transmises jusqu'ici. Il est dans une recherche éperdue de repères et dans un fantasme d'auto-engendrement. Parfois, il refuse toute transmission. Parmi les facteurs universels de ce rejet, on peut mentionner le décalage entre les générations qui aboutit nécessairement à une différence des rythmes biologiques et psychosociaux entre les parents et les jeunes, et qui fait que les premiers s'appuient sur les expériences passées alors que les seconds sont tournés vers l'avenir. Un autre facteur universel est la possibilité d'accession à la fonction parentale et aux rôles professionnels et sociaux, mais, dans la société occidentale actuelle, cette accession est particulièrement retardée, créant un écart entre la maturation sexuelle et l'intégration professionnelle. L'entrée dans le monde du travail doit d'ailleurs contribuer à la conquête de l'autonomie et pourtant elle est souvent considérée comme un objet de revendication de la part des jeunes. Cette période intermédiaire, plus ou moins longue suivant les sociétés, plus ou moins bien définie ou délimitée, place les adolescents de la société industrielle dans une situation floue et ambiguë, très marginale, sans insertion sociale ou familiale vraie. À la différence de certaines autres civilisations, la culture occidentale contemporaine ignore les rites de passage[246] ou d'initiation qui marqueraient la sortie de l'adolescence. De plus, rien n'est plus fort pendant l'adolescence que le besoin de se démarquer des habitudes des adultes, habitudes que les jeunes considèrent comme démodées.

La symbolique sociale est instable et la mondialisation en métisse les formes. L'évolution des relations sociales est paradoxale, parce que d'un côté, on assiste à une facilitation des contacts en raison du plus grand mélange des catégories de population, de l'allègement des contraintes morales et religieuses et de la levée des tabous sur la sexualité. Mais, de l'autre, on constate un appauvrissement des relations moins en raison de la montée de l'individualisme que de la pulvérisation des liens familiaux et sociaux traditionnels. L'enfant et l'adolescent grandissent dans un monde plus ouvert mais moins stable et protecteur. La qualité des liens y est plus superficielle[247]. On retrouve donc la réalité déjà signalée par Marcel Gauchet et Alain Ehrenberg d'une autonomie subie, qui est paradoxalement de plus en plus exigeante, mais aussi de plus en plus précaire. Les jeunes se trouvent parfois en grande difficulté, obligés de passer, dans ce monde de changement et d'abondance, à l'âge adulte de la construction de soi et de la responsabilité de l'avenir.

---

[246] Pour une compréhension des « rites de passage » et de leurs enjeux dans le monde contemporain : GENDREAU, Joël. *L'adolescence et les rites de passage.* Rennes : PUR, 1999 ; SEGALEN, Martine. *Rites et rituels contemporains.* Paris : Armand Colin (Col. 128), 2005 ; VAN GENNEP, Arnold. *Rites de passage.* Ed. A.D. J. Picard, 2000 ; D'ALLONDAS, T.G. *Rites de passage, rites d'initiation.* Pu Laval Presse Universitaire, 2002 ; WALT, Kathleen, FERGURSON, Gary, CLERC, Olivier. *Rites de passage : célébrer les temps forts de la vie.* Jouvenance Ed., 2005.

[247] On compte dans le cas de la France, huit millions de personnes qui vivent toutes seules. Dans le cas de la Colombie et de l'Amérique Latine, les liens familiaux sont encore très forts, ce qui permet de surmonter les difficultés de la précarité, de la violence et, en général, des problèmes sociaux.

La situation d'ouverture du monde actuel, apparemment sans limites préalablement données, entraîne chez certains jeunes le sentiment de ne maîtriser rien, d'être le jouet des autres, y compris des parents. Notre société semble "exiger" beaucoup des jeunes : « Fais ce que tu veux. Mais sois performant ! » Invitation tyrannique qui les confronte, d'une part, à l'ambivalence de leurs sentiments – à partir du moment où je peux faire ce que je veux, je ne sais plus ce que je veux ou je veux des choses contradictoires -, et, d'autre part, au doute sur leur réelle capacité. Nous pouvons comprendre que, angoissés de ne pas être "à la hauteur", ils cherchent un soutien externe qui leur donne soit de l'excitation soit de d'oubli comme la drogue ou l'alcool et tout ce qu'on appelle la quête de sensations plus au moins dangereuses selon le moyen de fuite choisi[248].

Les méthodes éducatives des adultes sont considérées comme totalement inadaptées à la complexité de ce nouvel âge de la vie. Pour cela, nous le verrons dans le prochain chapitre, la nouvelle pédagogie privilégie l'écoute, la négociation, le contrat, l'autonomie, l'orientation discrète, et redoute le conflit frontal et ses conséquences. L'adolescence devient donc « une sorte de long rite de passage assisté, voire médicalisé. Pour les adolescents comme pour les enfants, les relations familiales se transforment, passant du primat de l'autorité à celui de l'affect »[249]. On comprend le pourquoi de l'intérêt inquiet que les adultes portent aux adolescents, intérêt qui, malheureusement, semble réduire toutes les manifestations juvéniles à un problème psychologique, ou sociologique, ou historique, ou affectif, oubliant que tous les aspects se mêlent dans un tout complexe.

JUVENILISATION[250] DE LA SOCIETE[251]

> *« Les vieillards s'abaissent aux façons des jeunes et se montrent pleins d'enjouement et de bel esprit, imitant la jeunesse de peur de passer pour ennuyeux et despotiques. »* (Platon, La République. Livre VIII)

La "juvénilisation" constitue un phénomène d'amplification et d'extension de certaines valeurs des jeunes dans l'univers de la culture de masse. Mais cette situation affecte aussi les jeunes en leur inculquant une image stéréotypée et attractive de ce qui est jeune. Tandis que les autres groupes d'âge –

[248] Cf. FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. Op. cit., p. 59.

[249] TROGER, Vincent. *Une jeunesse longtemps sous contrôle.* Sciences Humaines, 127, Mai 2002, p. 21.

[250] En psychiatrie, concept de Róheim, persistance de traits infantiles.

[251] En espagnol on utilise plutôt le terme « adolescentización ». Cf. BOTERO GIRALDO, Silvio. *La adolescentisación de nuestra sociedad.* Vida Pastoral, No. 103, 2001, p. 12-18. Pour ce sujet voir aussi : PEREZ TORNERO, José Manuel. Op. cit., pp. 263-277.

enfants, adultes, et vieillards – se trouvent moins représentés dans les médias, les jeunes sont surreprésentés jusqu'à l'excès : « Si le modèle de jeune est pour le reste de la population un moyen d'aspiration, pour les jeunes eux-mêmes, c'est, en général, un moyen d'identification »[252]. Pendant des siècles, dire adolescent, jeune, équivalait à dire immaturité, instabilité, irresponsabilité, improductivité, etc., adjectifs qui signalaient la négation sociale du jeune. Aujourd'hui, être jeune est devenu en quelque sorte, le paradigme de ce qui est moderne et d'actualité.

L'apparence physique est un des premiers aspects qui vient à l'esprit quand on construit intuitivement l'univers de la jeunesse. L'esthétique apparaît en première instance quand on essaie de classifier la catégorie "être jeune, devenir plus jeune". Platon disait : « Plus que jamais, aujourd'hui, le monde assiste à une tendance accrue des adultes à essayer de retenir de toutes leurs forces les attributs de la jeunesse : beauté, forme physique, performance, mais aussi une certaine fraîcheur de caractère ». De nos jours, avec l'aide des progrès de la médicine et la chirurgie esthétique, devenir "jeune" est l'une des obsessions de nos sociétés modernes, comme l'affirme David Le Breton : « cette promotion mercantile et démagogique de la jeunesse […] s'impose comme une donnée de l'ambiance culturelle de nos sociétés contemporaines »[253]. Nous pouvons affirmer que jamais comme aujourd'hui, la jeunesse n'a été identifiée avec la nouveauté permanente qui caractérise la modernité. La jeunesse est devenue un objet de consommation et, en même temps, l'industrie a créé, pour soutenir le mythe de l'éternelle jeunesse, une stratégie publicitaire immense et sophistiquée qui transforme les nouvelles sensibilités en matière première de ses expérimentations narratives et audiovisuelles[254].

« La "juvénilisation" parle de la recherche d'un corps inaltéré, d'un miroir sans temps, d'une image sans passé et sans les marques de l'histoire. On peut observer, chez beaucoup personnes, spécialement de la haute société, la perte des liens d'engagement et de la solidarité, à cause de la dépense considérable de leurs énergies dans l'attachement narcissique pour améliorer leur corps »[255]. La société de la communication a restreint notablement la dimension relationnelle de la corporalité en la réduisant à ses formes "externes" d'expression. Avec le culte de l'image, la jeunesse devient un motif esthétique ou un fétiche publicitaire contribuant à faire évaporer l'histoire accumulée dans le corps et dans la mémoire. Cela contribue fortement à l'essor actuel des prothèses, de la chirurgie plastique, des diètes, des gymnases, orientés vers les signes extérieurs de la jeunesse et non vers la jeunesse

[252] PEREZ TORNERO, José Manuel. Op. cit., p. 264.

[253] LE BRETON, David. *Les conduites à risque*. Paris : PUF, 2002. Cité par FOURNIER, Martin. *Tableaux de jeunesse*. Sciences Humaines, 127, Mai 2002, p. 34.

[254] On est vraiment étonné de l'espace publicitaire dédié aux performances du corps, aux régimes pour rajeunir, aux produits exotiques pour "arrêter" les marques du temps. Les miracles annoncés par certains courants scientifiques, certains maîtres spirituels, quelques sectes, en plus des produits qui promettent l'"éternelle" jeunesse, sont innombrables.

[255] MARGULIS, Mario, URRESTI, Marcelo. Op. cit., p. 15.

elle-même, avec ses possibilités, ses options et ses promesses. Pourtant, la société est *escroquée* parce que la publicité crée une image trompeuse du "type jeune", un produit qui se présente souriant, impeccable, victorieux, sûr de soi-même.

Mais, le jeune n'est pas seulement identifié avec ce qui est moderne dans son sens fort, celui de l'innovation, de ce qui est nouveau. Il est aussi identifié à la "faiblesse", postmoderne, de ce qui est actualité et actuel. C'est la perception d'une "réalité adoucie", réalité où on distingue moins nettement ce qui est véritable et ce qui est de l'ordre de la fiction, de l'information et de l'image[256]. Le jeune moderne devient donc expression de ce qui est frais, spontané, informel avec la conséquence de la survalorisation du corps comme une de ses caractéristiques les plus importantes : être jeune signifie le double imaginaire d'un corps sain et beau, agile et attractif, à la mode. Le jeune est celui qui n'a pas le visage ridé, qui utilise les médicaments pour maigrir et les aérobics, la nourriture végétarienne et les orientalismes du New Age. Être jeune devient l'imaginaire qui obsède les plus âgés en les faisant rêver au miracle de l'éternelle jeunesse. On assiste à la libération de l'âge.

Aujourd'hui nous assistons à un autre phénomène très particulier : ce ne sont pas les jeunes qui vont imiter les adultes et leurs valeurs, mais les adultes qui rêvent d'être jeunes ou de ressembler aux les jeunes et d'"imiter" leurs valeurs. Le monde actuel crée donc un marché chargé de la symbolisation de la jeunesse en construisant des "imaginaires de bonheur" et de plénitude. Pour Jesús Martin Barbero, la juvénilisation de la société est l'expression d'« une société souffrant du déficit symbolique… et qui essaie de combler ce manque en se saturant de signes. Le jeune traverse nos imaginaires et nos cauchemars demandant le "sens du symbole". Et si la jeunesse est un symbole, ce n'est pas pour les tricheries du marché, mais parce qu'elle condense, tant dans ses troubles et malheurs que dans ses rêves de liberté…, les clés de la mutation culturelle que traverse notre monde »[257]. Aujourd'hui il semble que les adultes ne considèrent pas les jeunes comme leur avenir, mais comme leur concurrence.

LES JEUNES ET LA JEUNESSE DANS LES LOIS COLOMBIENNES

La « Loi de la Jeunesse »[258], approuvée par le Gouvernement Colombien en 1997, à été créée pour répondre à la préoccupation grandissante manifestée par l'ONU concernant la situation de la jeunesse dans le monde. Nous avons sélectionné les textes les plus significatifs pour illustrer ce que signifient « adolescent » et « jeunesse » pour la loi, quels sont leurs droits et quelle est la responsabilité de la nation vis-à-vis de la promotion des jeunes.

[256] Cf. VATTIMO, G. El fin de la modernidad. Barcelona : Gedisa, 1986, p. 158.

[257] MARTIN-BARBERO, Jesús. Op. cit., p. 32.

[258] GOUVERNEMENT COLOMBIEN. Loi 375 sur la Jeunesse. Bogotá, 4 Juillet 1997.

Toutefois, il faut le reconnaître, les intentions n'ont pas réussi à améliorer la condition de la jeunesse colombienne, comme nous avons pu le constater sur le terrain.

- D'abord, le texte rappelle ce que dit la nouvelle *Constitution de 1991 :*
  Art. 45 : « L'adolescent a droit à la protection et à la formation intégrale. L'État et la société assurent la participation active des jeunes dans les corporations publiques et privées qui ont en charge la protection, l'éducation et le progrès de la jeunesse ».
- Art. 3 : Le « Jeune » est une personne de 14 à 26 ans.
- Art. 4 : On entend par « jeunesse », le corps social équipé d'une considérable influence dans le présent et l'avenir de la société. Les jeunes sont ceux qui peuvent assumer des responsabilités et des fonctions pour le progrès de la communauté colombienne. On entend par « monde juvénile », les manières de sentir, de penser et d'agir de la jeunesse, exprimées par les idées, les valeurs, les attitudes et le dynamisme interne propre aux jeunes.
- Art. 14 : La « participation » est la condition essentielle pour que les jeunes soient les acteurs de leur propre développement, pour qu'ils exercent la vie en commun, le dialogue et la solidarité.
- Art. 39 : La formation de la jeunesse est *intégrale*, orientée vers l'autoformation, *progressive*, *humaniste* (au travers d'un dialogue continu, de la promotion du respect, de la tolérance et de l'autonomie de la jeunesse pour qu'elle puisse contribuer à la création d'une société démocratique, pacifique et pluraliste où l'on puisse reconnaître et légitimer toutes les valeurs qui déterminent l'être humain), et *permanente*.
- Art. 41 : La pratique de la formation intégrale juvénile cherche à motiver les jeunes à faire bon usage du temps libre, promeut la formation de leaders juvéniles, reconnaît et facilite les espaces où les jeunes puissent développer une socialisation adéquate, enquête sur la réalité juvénile et développe les pédagogies appropriées pour rendre possible le dialogue des savoirs et la construction collective de la connaissance.

LES AMIS, LE GROUPE DE PAIRS ET LE TRI DES VALEURS

« L'énergie qui auparavant était centrée sur les parents, maintenant les jeunes l'utilisent dans le groupe de pairs. » (Nelly, psychologue).

La transmission n'est pas uniquement ce qui se produit entre l'adulte et l'enfant, entre les générations, mais aussi entre les égaux. Dans quelle mesure ? Il n'y a pas de réponse unique parce que tout dépend de l'individu et de ses configurations, expériences – surtout familiales – et interactions les plus significatives. La nouvelle configuration, groupe de pairs, aide à la sortie du triangle père – mère – enfant, et au dépassement de l'amour œdipien. « Parfois l'attitude positive ou négative d'un copain ou d'une copine a pour les élèves plus de force que le discours d'un prof ou d'un parent » nous disait une enseignante. La séparation d'avec la famille est un chemin de transmission, c'est une condition pour que se créent de nouveaux liens avec des amis.

Tableau 7 ***Les valeurs que les jeunes admirent le plus chez les amis***

Valeurs	Premier degré d'importance	Deuxième degré d'importance	Troisième degré d'importance
Respect	353	289	201
Amitié	270	122	113
Sincérité	193	91	75
Joie	125	67	61
Responsabilité	90	87	51
Honnêteté	78	75	81
Compréhension	76	90	73
Solidarité	75	65	61
Loyauté	67	42	25
Camaraderie	59	53	32
Tolérance	38	92	66
Amour	38	96	67
Appui	29	14	20
Confiance	29	27	33
Unité	28	49	35
Simplicité	27	18	26
Tendresse	26	21	22

Comme nous l'avons constaté dans le travail de terrain, pour les adolescents en général, le groupe de pairs est un lieu de tri des valeurs. Dans ce tableau, les valeurs qu'ils apprécient chez leurs amis et leurs réelles influences sur eux, dépendent de la place, plus au moins importante, qu'ils ont dans leur vie : soit parce que leurs amis sont le complément idéal de la formation familiale et scolaire (nous pensons à Christian David et à Alejandro), soit parce qu'ils cherchent en eux une évasion de leur réalité familiale ou sociale (nous pensons à Sebastián, Daniel Eduardo et Christian Camilo). Dans des

familles caractérisées par des interactions ouvertes et “raisonnables” où les valeurs et normes sont claires (la famille d’Orfilia et Luis), les amis jouent un rôle moins important en tant que transmetteurs de valeurs que pour ceux qui n’arrivent pas à trouver dans leurs familles divisées ou à l’école une réponse à leurs inquiétudes et à leurs besoins. Avides d’affection, d’attention, d’écoute, de dialogue, de valorisation en tant que personnes, ils trouvent dans leurs amis les valeurs mentionnées ci-dessus.

On peut affirmer que pour beaucoup d’adolescents, la participation à une organisation ou institution, est fortement motivée par la recherche de relations avec les autres jeunes. Pour beaucoup, l’autre personne n’est pas aimée pour elle-même, mais dans la mesure où elle sert aux intérêts particuliers, palliant souvent la peur de la solitude. De là, on peut deviner en eux l’absence de fins, le poids de motivations immédiates, l’urgence auto-protectrice de se porter une attention mutuelle. Il y a donc une tendance à se consacrer seulement au présent, à la recherche de sensations et d’émotions. Cette tendance à absolutiser la subjectivité, qui est fortement présente dans le monde actuel, provoque chez les jeunes une tendance à absolutiser le plaisir. Il manque à de nombreux jeunes une hiérarchie de valeurs qui soit une référence pour donner une direction à leur vie. Il n’y a pas de valeurs universelles, elles sont subjectives : « Je le fais parce que ça me plaît, parce que je le veux ». Le critère de ce qui est vrai ou faux est le sentir, comme nous le disait Juan Camilo, un jeune de 16 ans. Les groupes de jeunes se sentent confrontés à une culture du plaisir, perdant parfois la distinction entre ce qui est vrai ce qui est faux, entre le bien et le mal.

Dans une étude sur la transmission des valeurs parmi les jeunes, il faut toujours tenir compte de l’“imitation” comme un mode de relation par lequel certains jeunes font de la conduite de leurs amis, des modes et de la pub, leur propre façon de vivre. Cette “Imitation” nous l’entendons dans le sens de vouloir reproduire volontairement ou de chercher à reproduire une apparence, un geste, un acte d’autrui. Selon nous l’esprit de recherche d’une identité propre amène les jeunes à copier parfois tout ce qui peut inspirer leur vision du monde, de la réalité et d’eux-mêmes. N’oublions pas que pour l’adolescent, non seulement tous les choix sont possibles théoriquement, ce qui le met déjà dans une situation d’incertitude, mais encore, dans la pratique, les limites à ces choix sont multiples et souvent peu claires. Il cherche donc différentes manières de faire savoir, de sentir, de dire qu’il veut, ou qu’il refuse, une place déterminée dans la société. Pourtant, en ce qui concerne les jeunes interviewés, tous ceux qui se laissaient mener par les modes du moment, étaient vus, par leurs pairs les plus “mûrs”, comme des immatures, manquant d’une personnalité propre, bref, ils étaient des “esprits faibles”.

Après avoir élaboré la contextualisation de notre travail : commençant par la réflexion sur les valeurs aujourd’hui, passant par la clarification de ce que signifie “transmission” et “transmission de valeurs”, et finissant par un aperçu sur l’adolescence et la jeunesse, nous ouvrirons dans la deuxième partie l’étude de la transmission des valeurs du point de vue des transmetteurs et des moyens qui, selon nos interviewés, sont nécessaires pour une transmission réussie.

Nous aborderons d'abord *l'Institution éducative* ensuite, en lien étroit avec la précédente, la *famille,* puis le *quartier populaire* et enfin la c*ommunauté indienne*.

JEUNE au COLLÈGE *Jeune « Normal »*		**JEUNE d'un QUARTIER POPULAIRE** *Jeune « Adulte »*		**JEUNE INDIEN** *Créer l'étape de la Jeunesse*
CONFIGURATIONS		CONFIGURATIONS		CONFIGURATIONS
• Famille • École • Amis } Région « paisa », Colombie		• Milieu • Famille - Amis • École • Rue } Région « paisa », Colombie		• Ethnie • Famille • École (espace libérateur) } Processus libérateur • Organisation sociopolitique d'émancipation
Configuration PAYS		Configuration PAYS		Configuration PAYS
Situation économique difficile, violence.		Violence, absence d'État (invasion de terres, déplacement – déracinement, pauvreté, bandes, guérilla, ONG, investissement en infrastructure, paramilitaires, chômage, exclusion).		Expropriation des terres, processus de libération, martyrs. Conflit avec l'« intérieur » (il se sent à l'extérieur du pays), exclus, en conflit avec les valeurs de la modernité par rapport à celles de sa tradition, violence (guérilla, armée, narcotrafic).
Configuration FAMILLE		Configuration FAMILLE		Configuration FAMILLE
Le plus important. Il faut répondre aux expectatives des parents.		La mère au centre ; désintégration familiale ; absence du père, chômage.		Vers l'émancipation. Conflit traditions familiales avec les valeurs du monde moderne ; faire face à la violence.
Configuration COLLÈGE		Configuration COLLÈGE		Configuration COLLÈGE
Prépare pour l'avenir. Continue la formation de la famille. On étudiera ce qui donne plus d'argent et selon les possibilités des parents.		Les études sont le plus important dans la vie. Elles permettent l'émancipation vers un monde meilleur, mais parfois sans une continuité réelle : manque d'argent, changement des responsables, paramilitarisme, chômage.		Défend les traditions, mais ouvre les portes aux nouvelles valeurs. Permet la conscientisation vers l'autonomie sociale et administrative.
Configuration Groupe d'AMIS		Configuration Groupe d'AMIS		Configuration Groupe d'AMIS
Important selon le jeune.		Importance croissante avec l'âge.		Commence à être important.
AVENIR		AVENIR		AVENIR
Moins incertain (dépend situation familiale).		Incertain ; travail informel (faire n'importe quoi) ; chômage ; chercher une place dans la société.		Incertain ; chômage ; déracinement ; s'engager dans les processus d'émancipation, quitter la région et chercher ailleurs.
RELATION ADULTES		RELATION ADULTES		RELATION ADULTES
Obéissant ; conflits propres à son âge.		Machisme, mère centre indiscutable.		Garder les traditions ou les renier (révolte) ou chercher le dialogue.
JEUNESSE		JEUNESSE		JEUNESSE
Vision négative ; Il y a trop d'émancipation de la femme, mais reste négative.		Vision négative ; jeunes filles très négatives. Positive : si les jeunes sont formés.		Vision négative ; émancipation de la femme : négative. Trois sortes de jeunes : traditionnel, libéral, équilibré.
MODERNITÉ / TECHNOLOGIE		MODERNITÉ / TECHNOLOGIE		MODERNITÉ / TECHNOLOGIE

Pas une influence décisive ; plutôt de l'ordre de la consommation.		Montre les possibilités d'un monde meilleur ; consommer ce qui attire le respect et l'admiration des autres.		Deux mondes : l'un, le sien, clos sans espoir ; l'autre, plein de possibilités et de produits de consommation.

DEUXIEME *PARTIE*

CONFIGURATIONS SOCIO-HISTORIQUES
ET PROCESSUS DE TRANSMISSION

CHAPITRE *4*

"CONFIGURATION" INSTITUTION ÉDUCATIVE

« C´est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant, que l´éducation doit être conservatrice »[259]

« La remise en question de la réalité métaphysique des valeurs morales ou du fondement transcendantal de l´axiologie n´interdit donc pas l'éducation morale ni la transmission »[260]

L'école n'est pas créée uniquement pour transmettre un savoir. L'évolution actuelle de la sociologie de l'éducation se tourne de plus en plus vers l'élucidation des processus par lesquels se fabriquent au quotidien les phénomènes scolaires. Dans le processus d'un travail ethnographique en éducation, la vie quotidienne de l'école se présente comme l'espace privilégié pour une recherche, parce qu'elle nous avertit de l'importance qu'ont les constructions, les imaginaires, les créations, les préjugés, les routines et traditions dans l'espace vivant et changeant de l'objet de notre enquête. Le monde de l'école n'est pas un monde sans structure, parce qu'elle est une configuration où il y a plusieurs types d'interactions, et elle a une signification particulière et une structure pertinente pour les êtres humains qui y vivent, qui y pensent et qui y agissent. L'expérience scolaire ne doit pas être conçue comme une somme d'opinions qu'il suffirait d'enregistrer, elle est, nous dit François Dubet, « une activité sociale et l'élève est engagé dans des relations sociales, dans des interactions propres du "monde" de l'éducation »[261].

[259] ARENDT, Hannah. *La crise de la culture.* Paris : Gallimard, Folio, 1991, p. 247.

[260] TERDJMAN, Elise. *De la nécessité de la transmission des valeurs.* Valeurs et changements sociaux. Op. cit., p. 137.

[261] DUBET, François. *Les lycéens*. Paris : Éditions du Seuil, 1991, pp. 35-36.

MEDELLIN ET LE COLLEGE « FRAY RAFAEL DE LA SERNA »[262]

Pour faire la première partie du travail de terrain, j'ai séjourné dans le collège Fray Rafael de la Serna de Medellín, du 20 juillet au 10 octobre 2004. En tant que membre de la communauté religieuse à laquelle j'appartiens, mon premier défi à été de sauvegarder mon rôle de chercheur. En me présentant toujours de cette façon, il était inévitable que quelques professeurs gardent un certain « respect », ce qui ne m'a pas empêché de les retrouver dans une ambiance amicale au cours des entretiens. L'accueil a été fait dans la perspective des vraies intentions de ma recherche et des répercutions que celles-ci pouvaient avoir sur les interviewés. J'ai dû expliquer à la communauté éducative (élèves, professeurs, employés) et aux parentes, que mon travail était indépendant et sans aucun lien avec la Communauté qui dirigeait le collège. Cela était nécessaire parce que les informations données et partagées avec les interviewés devaient rester discrètes et n'entraîner aucune conséquence pour eux. Heureusement, très vite, ils ont compris le but de mon travail et l'autonomie dont je disposais pour sa réalisation. D'abord, je me suis immergé quinze jours dans la vie quotidienne du collège et en profitais pour parler avec quelques professeurs, employés et responsables de l'Institution. Cela m'a permis de me faire une idée de l'organisation de l'Institution, de ses projets, des pédagogies utilisées, du nombre de professeurs, élèves, de la situation économique. Ensuite, j'ai choisi au hasard un groupe de quinze jeunes[263], entre 14 et 18 ans, pour me livrer avec eux à des entretiens. Enfin, j'ai interviewé les parents de quatre de ces élèves qui avaient répondu affirmativement à mon invitation (trois couples dans leur propre maison et une mère célibataire dans le collège). Parallèlement, j'ai interviewé les deux psychologues du collège, la directrice du groupe auquel appartenaient les jeunes, les deux professeurs de religion et éthique, et les deux professeurs de sciences sociales. En plus des entretiens, je me suis livré à la recherche bibliographique dans les Universités de la Ville, spécialement dans l'Université d'Antioquia et dans l'Université San Buenaventure.

Le collège F.R.S. est situé au centre-ville, dans un endroit où la dégradation sociale l'a entouré de « mauvais voisins ». Elle est une Institution éducative de caractère privé[264] appartenant à la Communauté Franciscaine. En 1941 le prêtre franciscain Alberto Reyes Escobar, commence la construction d'une école pour les pauvres nommée d'abord

[262] Désormais nous le citerons avec le sigle : F.R.S.

[263] La liste complète des entretiens réalisés au collège se trouve dans l'Annexe I.

[264] En Colombie toute personne ou association ayant les moyens financiers et les conditions exigés par l'État peut fonder une école (éducation primaire) ou un collège (éducation secondaire). Il faut savoir que l'Institution éducative « privée » est « laïque » si ce sont des particuliers qui l'ont fondée, et « confessionnelle » si elle appartient à l'Église ou plutôt aux communautés religieuses. L'éducation colombienne est maintenant organisée en quatre niveaux : a) *Preescolar* (maternelle) pour les enfants qui ont moins de sept ans ; b) *Educación básica obligatoria* (Éducation basique obligatoire) pendant neuf ans divisée en deux cycles : le cycle *primaire* de cinq ans et le *cycle basique secondaire* de quatre ans ; c) *Educación media* (éducation moyenne) d'une durée de deux ans ; d) *Educación superior* (Éducation supérieure) : concernant la licence, la maîtrise et le doctorat.

« Instituto Cristóbal Colón »[265]. Le 20 janvier 1944, cette école commence ses activités avec 72 élèves et en 1953 change son nom pour honorer l'un des fondateurs de l'Université d'Antioquia, à Medellin, le prêtre franciscain Fray Rafael de la Serna. De ce collège sont sortis plus de 2000 jeunes "*bachilleres*"[266] en 43 groupes. Bien qu'il ait compté il y a dix ans 1200 élèves, aujourd'hui il n'y en a plus que 600. L'édifice est formé de deux bâtiments carrés de trois étages comprenant trois lieux pour le sport et la récréation des élèves. Il existe trois entrées différentes : une pour les étudiants, une autre pour les véhicules et la troisième communique avec l'Université Saint Bonaventure qui appartient à la même communauté qui dirige le collège[267]. Au rez-de-chaussée, se trouve une partie de l'administration (l'accueil, le bureau du recteur, le secrétariat, le coordinateur du secondaire et l'économat), la chapelle, les salles d'ordinateurs et des professeurs. Au premier étage, outres les salles de classe, on trouve la bibliothèque, le bureau du coordinateur du primaire, la salle des matériels de sport. Au deuxième étage, il y a également des salles de classe, le bureau des psychologues et le bureau du responsable de la pastorale. Au dernier étage se trouvent la maternelle, la salle de musique et la maison des frères franciscains (7 chambres, une cuisine, une salle de T.V.). Le collège est dirigé par un frère, un économe, un responsable de la pastorale, un responsable de l'entretien du bâtiment, tous nommés par la communauté franciscaine. Il y a soixante dix professeurs, deux secrétaires, deux coordinateurs, deux psychologues, quatre personnes responsables de l'accueil et de la surveillance, quatre employés pour le nettoyage, une bibliothécaire, une infirmière et un chauffeur.

Auparavant institution prestigieuse, le collège a connu des difficultés de tous ordres dus à sa situation sociogéographique, de la mauvaise administration des dernières années et de la situation économique du pays[268]. Le collège est entouré par l'Université San Bonaventure, un bureau de l'État pour l'emploi, d'une Église et des plusieurs petites entreprises et magasins. Mais la proximité d'un supermarché d'alimentaire a créé l'insécurité dans cette zone. Cela a provoqué une influence néfaste sur le recrutement des étudiants. Les avis des élèves et des parents sont clairs sur ce sujet : *« avant le collège était plus strict, il y avait du respect, maintenant tout le monde fait ce qu'il veut » ; « son niveau académique a baissé considérablement» ; « avant il était plus engagé pour une éducation de haut niveau, mais le changement constant des enseignants crée une mauvaise ambiance, des critiques et une mauvaise image » ; « le Recteur fait de la discrimination »*, etc. Pourtant, nous le verrons, le collège a été et il est pour la plupart des élèves, des enseignants et des parents, le principal transmetteur des valeurs après la famille.

Les entretiens ont été faits, sauf pour trois parents, dans le collège. Tous les élèves, sauf une exception[269], ont accepté l'entretien et le Recteur du collège leur a donné tout le temps nécessaire pour le faire. Attentifs à ne pas leur imposer un horaire, j'ai accepté les heures qui leur convenaient. Les entretiens avec les enseignants ont été ouverts et je fus

[265] Cf. Colegio Fray Rafael de la Serna, Manual de Convivencia y logros. Medellín : Eds. C.F.R.S., 1998 ; Colegio Fray Rafael de la Serna, *Manual de Convivencia 2004-2005*. Medellín, Eds. C.F.R.S., 2004.

[266] Cela veut dire « avec leur baccalauréat » à la différence de la France, c'est le collège qui décerne le baccalauréat après deux jours d'examen probatoire. Ces examens sont un élément important pour l'accès à l'Université et permettent au gouvernement de faire un bilan de la qualité d'enseignement donnée par l'Institution. Les meilleurs élèves reçoivent des bourses et les collèges sont classés selon la qualité des résultats des élèves : Très supérieur, Supérieur, Haut, Bas, Inférieur, Très inférieur.

[267] Cette Université loue le bâtiment le soir et le samedi pour des cours et des conférences.

[268] Maintenant c'est l'Université de San Bonaventure avec sa Faculté d'Éducation qui a été chargée de redresser cette Institution pour éviter sa fermeture définitive.

[269] Le cas d'un élève qui a refusé l'entretien parce qu'il avait de gros problèmes avec l'Institution. Nous avons tout fait pour parler avec lui, parce que son expérience nous intéressait fortement, mais il a toujours refusé. Il a raté son année scolaire et a dû quitter le collège.

agréablement surpris de la liberté avec laquelle ils parlaient des problèmes de l'Institution et de notre sujet. J'ai trouvé le même accueil avec les parents. L'unique point noir fut la non-réponse de quelques parents à notre invitation, même si celle-ci avait été faite par lettre, expliquant le but de mon travail.

Medellín est la ville où nous avons fait les deux tiers de notre travail de terrain. Ville tristement célèbre par les événements liés à la violence et au narcotrafic, qui ont déformé la puissance d'une région leader dans la construction du pays. Au centre du département d'Antioquia, en Colombie, se trouve le "*Valle de Aburrá*" sur 1.152 km^2. Cette vallée abrite un grand noyau urbain composé de dix municipes dont neuf forment la « Zone Métropolitaine de Medellín ». Elle est la deuxième ville en importance de Colombie après Bogotá. En 1616, elle fut fondée par des colons juifs fuyant les persécutions en Europe. Ils n'étaient pas des conquistadores mais des fermiers qui cultivaient sans l'aide d'esclaves indigènes, en cherchant à s'isoler de peur de nouvelles persécutions et en favorisant un développement autarcique. Les habitants de la région conservent, encore aujourd'hui, leurs valeurs d'autrefois, spécialement leur sens inné de l'autosuffisance et leur indépendance. Surnommée *"la ville de l'éternel printemps"* pour son climat tempéré dont la moyenne varie autour de 23°C, Medellín a la réputation d'être une ville très vivante. Avec plus de deux millions d'habitants, cette ville s'impose comme une des principales agglomérations du pays et constitue un pôle industriel majeur. Elle occupe une surface de 376 kilomètres carrés, et est composée de 270 quartiers distribués en six zones, 5 "*corregimientos*" et 62 "*veredas*"[270]. Cette conformation a comme conséquence la ségrégation socio-spatiale d'un grand nombre de gens qui vivent dans des conditions de vie difficiles. Celles-ci s'expliquent par l'importance du chômage, l'abîme scandaleux qui existe entre les riches et la plus grande partie de la population pauvre, les niveaux élevés d'entassement dans des logements insalubres, la décomposition du tissu familial, l'accroissement des familles monoparentales, le manque de motivation des jeunes face à un avenir qui se montre fortement incertain, le nombre des enfants et des jeunes sans formation. Bref, nous trouvons une ville en plein essor, mais qui ne manque pas de graves problèmes à résoudre. Néanmoins, c'est une région où la population, très accueillante, est connue pour sa courtoisie, son ouverture d'esprit, sa générosité et une facilité particulière de communication avec toutes sortes de personnes.

[270] Ce sont des régions qui n'atteignent pas le nombre suffisant d'habitants pour être reconnues comme des municipes.

Région très catholique, elle est paradoxalement considérée comme violente. Ses habitants sont appelés communément les "*paisas*"[271] et ils se considèrent entreprenants, aventuriers, très respectueux de leurs traditions et de l'autorité, toujours en avance, créatifs, n'ayant peur de rien[272], amoureux de leur terre et de ses paysages. Cette fierté a fait que beaucoup de gens d'autres régions les considèrent comme régionalistes, arrogants, ayant un complexe de supériorité. Dans nos entretiens, les jeunes du collège et ceux du quartier signalaient cette fierté d'être "*paisas*" comme une valeur, un symbole qui, identifiant les interactions des habitants de leur région, leur avait été inculquée par les parents, le collège et l'ambiance sociale.

Avec la montée du pouvoir des narcotrafiquants dans les années 70 et 80, et l'apparition du « Cartel de Medellín », la réputation de violence de Medellín s'est répandue rapidement à travers le monde. C'est précisément la banlieue et les quartiers des "*comunas*" qui ont payé le plus fort prix à cause d'une violence irrationnelle où se mêlaient d'abord les intérêts des bandes, puis du narcotrafic, ensuite de la guérilla et enfin des paramilitaires. En décembre 1993 le "Cartel de Medellín"[273] était démantelé et Medellín pouvait enfin respirer. C'est aujourd'hui une ville relativement calme.

[271] "Paisa" (pl. paisas) est l'apocope de *paisano* (paysans) et elle est la dénomination générique de ceux qui sont originaires des départements colombiens d'Antioquia, Caldas, Risaralda et Quindío lesquels ont formé une seule unité administrative jusqu'à 1905. Cette année là on a créé par séparation le département de Caldas d'où sont sortis, en 1966, les départements de Quindío et de Risaralda. Pourtant, ces départements sont nommés dans leur ensemble : "La Région Paisa".

[272] Les contrastes des "paisas" son nombreux. Cette attitude d'être toujours à l'avant garde, en esprit de lutte, aventuriers, se mêle à un l'esprit religieux très ancré dans la région et qui produit parfois des individus extrêmement violents et est en même temps très attachés aux traditions familiales, à la mère et à la « foi du charbonnier ». Bien que nous ne soyons d'accord avec la façon dont le film a été fait parce qu'il contient beaucoup d'images et d'affirmations fausses, on peut bien voir ce paradoxe chez les jeunes protagonistes de la « Vierge des sicaires ». Nous recommandons aussi le film colombien « La vendeuse de roses ».

[273] Dirigé par le tristement célèbre Pablo Escobar et un groupe de mafieux, pour la plupart sortis des plus bas couches de la société.

L'ÉDUCATION EN COLOMBIE[274]

[274] AHERN, Evelyn J.G. *El desarrollo de la Educación en Colombia : 1820-1850*. Revista Colombiana de Educación. Nos. 22-23, 1991, pp. 7-87 ; ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. *Leyes generales de educación en la historia de Colombia.* Educación y cultura. No. 25, 1991, pp. 51-54 ; CAMELO, Alfredo. *Educación en el siglo XX : 1900-1950.* Educación y cultura. No. 50, 1999, pp. 34-43 ; CARRION CASTRO, César Julio. *Itinerario de nuestra escuela. Visión crítica de los procesos educativos en Colombia.* Bogotá : Magisterio, 1999 ; ESTEVE, J.M., FRANCO, S., VERA, G. *La política educativa y el cambio social. Del régimen conservador a la República liberal, 1903-1930.* Revista Colombiana de educación. No. 11, 1983, pp. 75-108 ; GUERRERO VINUEZA, Gerardo León. La *educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX. Del modelo educativo laico y utilitario al modelo católico-tradicional.* Revista de la Educación Colombiana. Nos. 3y 4, 2001, pp. 69-87 ; GUERRERO VINUEZA, Gerardo Leon, ANDRADE, Margoth. *Aspectos generales de la educación durante el periodo del liberalismo radical.* Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 1, 1998, pp. 151-154 ; HELG, Aline. *La educación en Colombia : 1918-1957.* Bogotá : U.P.N., 2001 ; LONDOÑO, Luis Alfredo, MENDOZA, Horacio. *Antecedentes históricos de la educación en Colombia.* Revista Universidad de Medellín. *No.* 73, 2001, pp. 9-23 ; LONDOÑO RAMOS, Carlos Arturo. *El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la Universidad colombiana.* Revista Historia de la Educación Colombiana. Nos. 3 y 4, 2001, pp. 135-146 ; MARTINEZ BOOM, Alberto, ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. *La educación en las Constituciones colombianas.* Educación y cultura. No. 22, 1991, pp. 8-16 ; MOLANO, Alfredo B., VERA, César A. *La política educativa y el cambio social. Del régimen conservadora la República liberal (1903-1930).* Revista colombiana de educación. No. 11, 1983 ; Moreno Díaz y Escandón, Francisco Antonio. *Método Provisional de Estudios de Santa Fe de Bogotá para los Colegios.* Revista Historia de la Educación Colombiana, N° 1, 1998, pp. 251-282 ; OCAMPO, José Fernando. *La educación pública colombiana : 1950-2000.* Educación y cultura, 50, 1999, pp. 44-58 ; ORTEGA y MEDINA, Juan A. *Propósitos y fines de la expansión.* Historia General de América Latina, Vol. II, Paris : UNESCO, 2000, p. 92 ; PARDO, Miguel Ángel. *El plan de estudios del General Santander* (1826): *un importante intento por hacer de la educación una fuerza social productiva.* Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 1, 1998, pp. 55-68 ; RIVADENEIRA VARGAS, Antonio José. *Utopía, realidades y contrastes entre los planes santanderinos de 1826 y 1834*. Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 1, 1998, pp. 69-90 ; RODRÍGUEZ CÉSPEDES, *La educación después de la Constitución del 91, de la reforma a la contrarreforma.* Bogota : Magisterio, 2002 ; QUICENO CASTRILLON, Humberto, ECHEVERRY, Jesús Alberto. *Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia.* Educación y cultura. No. 50, 1999, pp. 59-71 ; CHIAPPE, Clemencia, MYERS, Robert. *El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia (1960-1981).* Revista

À la différence d'autres pays, en Colombie existe une importante participation du secteur privé dans l'éducation : presque 20% de l'éducation primaire, 35% de l'éducation secondaire et 65% de l'éducation supérieure[275]. L' "éducation privée" est soumise à la concurrence et sa viabilité suppose une chaîne de transactions propres du "marché" scolaire : les familles, qui ont la possibilité de payer ont aussi le droit de choisir entre les Institutions qui offrent ces services. Le Recteur ou le cadre directorial ont tout pouvoir pour changer les enseignants, lesquels, à la différence de ceux des Institutions de l'État, n'ont que des contrats à durée déterminée[276]. Les enseignants ayant un contrat à durée indéterminée ne représentent pas plus du 20% des enseignants. La crise économique actuelle entraîne d'ailleurs le fait que les avantages de la fonction publique diminuent, et maintenant les enseignants du public obtiennent aussi parfois des contrats à durée déterminée. Beaucoup d'entre eux doivent travailler parfois dans un autre collège, parfois dans deux pour équilibrer leur budget. Cela entraîne de lourdes conséquences pour la personne et pour l'éducation : une qualité déficiente de l'enseignement, l'impossibilité d'un perfectionnement professionnel, la fatigue et le stress.

L'institution éducative privée en Colombie par rapport à celle de la France, n'a aucune subvention de l'État. En France, « l'école privée a le choix entre deux contrats de partenariat avec l'État pour s'associer, selon la formule consacrée, au "service public de l'enseignement" : elle peut opter, soit pour un contrat simple, soit pour un contrat d'association ». Par contre, le soutien de l'Institution privée en Colombie est assumé par les familles des élèves (inscription et pension mensuelle). Ce fait a eu pour conséquence essentielle de réduire l'accès à l'éducation pour les familles pauvres qui se sentent discriminées, ou qui pour pouvoir y avoir accès, doivent faire des efforts énormes. La situation économique du pays est telle que de nombreux collèges privés, confessionnels et laïques, ont été contraints de fermer leurs portes[277]. Malheureusement, la couverture insuffisante du système public empêche

---

colombiana de educación. No. 9, 1982, pp. 78-108 ; MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. *Plan decenal de educación 1996-2005. Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad et convivencia.* Bogotá, 1996.

[275] Cf. VILLA, Leonardo, DUARTE Jesús. Op. cit., p. 372.

[276] Nous avons constaté que cette situation crée une angoisse permanente chez ces enseignants, surtout à la fin de l'année où le contrat de travail est résilié et pourra être renouvelé par les responsables de l'Institution. Malheureusement, et nous en sommes témoins, cela peut amener à des abus, à l'instabilité de l'Institution, à la perte des processus commencés avec ces enseignants non réembauchés. Ce dernier point était très présent à l'esprit des élèves et des enseignants auprès desquels nous avons fait nos enquêtes : ils se plaignaient de la perte d'enseignants de très bonne qualité qui n'avaient pas reçu le renouvellement de leur contrat ou qui préféraient chercher ailleurs de meilleures conditions de travail.

[277] Dans un récent article, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), signalait que 48% de désertions des élèves avaient lieu dans les collèges privés. A partir de la loi 715 de 2001, la couverture a augmenté, mais dans les régions et les secteurs les plus pauvres les statistiques montrent un taux de désertion de l'ordre de 40% entre les enfants et jeunes (5 à 17 ans). En 2004 pour une population

d'accueillir ces élèves venant d'ailleurs, amenant de nombreux enfants et jeunes à la déscolarisation. Pourtant, bien que le réseau d'écoles publiques soit insuffisant pour scolariser l'ensemble d'une tranche d'âge, des expériences nouvelles se mettent en place pour tenter de pallier ce déficit. D'abord, il y a aujourd'hui quelques expériences intéressantes de conventions entre l'État et certains collèges particuliers, où le premier paye aux seconds l'éducation d'un nombre déterminé d'étudiants sans ressources. Ensuite, nous remarquons une autre expérience intéressante, celle des « Collèges publics en concession »[278] où l'État cède, par licitation, l'administration aux particuliers en payant les enseignants. Enfin, le gouvernement fait tous ses efforts pour que la couverture éducative atteigne le plus grand nombre de familles défavorisées, aux dépens parfois de la qualité[279].

L'Institution éducative privée doit faire face à un marché compétitif, à la différence du public qui est subventionné par l'Etat. L'avantage est que les directeurs, en tenant le pouvoir de décision et en se trouvant souvent plus proches des processus éducatifs, ont des possibilités plus nettes pour prendre des décisions visant une meilleure gestion et direction des ressources humaines. En fait, on peut y trouver plus facilement un équilibre entre un certain degré d'autorité et le travail en groupe. On peut aussi travailler plus sérieusement les facteurs d'évaluation. Ce qui fait la différence entre beaucoup de collèges privés laïques et confessionnels est que, ces derniers se distinguent par une meilleure gestion, un plus grand souci de la personne de l'élève, beaucoup plus d'activités de formation, des enseignants mieux payés et un travail plus significatif dans le champ spirituel et psychologique avec le concours d'aumôniers, de psychologues, de travailleurs sociaux, etc. Mais le prix à payer pour ces services n'est pas négligeable.

Dans l'enseignement public, le régime de travail des enseignants et la répartition de l'argent pour l'éducation, sont subordonnés à la dynamique politique de la distribution de postes de travail et au régime des salaires des enseignants. Les gouvernements départementaux ont peu de motivation pour améliorer la qualité, car l'argent envoyé par le gouvernement central suffit seulement à payer les salaires des enseignants et du corps administratif[280]. Bien que ces administrations assignent encore des postes aux enseignants et aux administratifs guidés plus que par l'adaptation aux

---

scolaire de 10.524.547 étudiants, la désertion a été de 7%. Seuls 47% des étudiants ont fini le cycle complet de leurs études, c'est-à-dire que 760.000 étudiants ont été contraints à les abandonner sans les terminer.

[278] Un exposé sur l'importance de cette expérience se trouve dans le texte : *La experiencia de Bogotá : Colegios públicos en concesión.* Cf. VILLA, Leonardo, DUARTE Jesús. Op. cit., pp. 392-408.

[279] Pourtant, en partant d'une couverture éducative en primaire et secondaire de 82% en 2002 (7.808.100 inscrits), le gouvernement a mis en place des dispositifs pour atteindre une couverture de 92% (9.085.015). Cette année la réussite de cette politique atteint 72,3% (1.085.015 nouvelles places pour les élèves).

[280] 30% du PIB du pays est destiné au service de la dette extérieure. Seulement 4,9% du PIB est destiné à l'éducation parce qu'aujourd'hui la priorité est donnée au budget militaire à cause de la guerre que livre l'État contre les guérillas, les paramilitaires et la délinquance. Le budget pour la recherche est scandaleusement bas : en 1995 il était de l'ordre de 0,22% du PIB et en 2002 seulement 0,16%.

besoins, par des motivations politiques ou les intérêts particuliers, le gouvernement commence à se centrer davantage sur les mérites en mettant en place "des examens obligatoires" pour évaluer les capacités des candidats à l'enseignement public. Les Ministères de l'Éducation et des Finances ont commencé, avec difficulté, à mettre en place un système efficace pour observer l'évolution et pour évaluer l'utilisation des ressources transférées aux départements.

Les écoles publiques dépendent des "Secrétariats d'Éducation" départementaux. La plus grande partie d'entre eux manquent d'identité, de projets particuliers et d'inspiration propre. Les centres de décision et d'autorité sont disséminés et neutralisés par le pouvoir politique (partis traditionnels ou syndicats d'enseignants). A cause de cette situation, l'État a commencé l'évaluation des enseignants, la restructuration administrative du Ministère, l'actualisation de la base de données, l'information périodique sur les activités, projets, décisions, innovations du secteur éducatif. Ce processus de décentralisation et d'ouverture éducative fut fortement impulsé par la Constitution de 1991, puis par la Loi 715 de 2001 et par d'autres lois postérieures[281], et le paysage éducatif commence à changer. Pourtant, si bien des résultats sont encourageants, pour nous ils sont encore maigres : le travail de terrain nous a montré que non seulement les orientations éducatives gouvernementales changent continuellement avec chaque nouveau Ministre, mais que les responsables des écoles publiques n'ont pas la capacité ni les motivations pour garantir de bons résultats quand ils doivent diriger deux ou trois collèges, comme cela a été le cas du Recteur du "Liceo San Pablo" dans la Banlieue de Medellin, responsable de trois institutions et de qui nous parlerons dans le chapitre suivant.

[281] Les documents concernant cette époque jusqu'à nos jours sont nombreux et échappent à l'objectif de notre travail. Pour comprendre un peu les nouveaux changements dans la législation colombienne et ses nouvelles propositions autres que les Lois Educatives : Cf. BAEZ FONSECA, Julio Ernesto (compilador). *Legislación para la Educación.* Bogotá, Case, 1998 (avec des actualisations jusqu'au 2006) ; CÉSPEDES, Abel Rodríguez. *La educación después de la Constitución del 91.* Bogotá, Magisterio, 2002 ; COMPES. *El salto educativo. Educación : eje del desarrollo del país.* Revista colombiana de Educación. No. 29, 1994 ; HERRERA, Martha Cecilia (dirección). *Conflicto educativo y cultura política en Colombia.* Nómadas. No. 15, 2001, pp. 40-49 ; TORRES AZOCAR, Juan Carlos, DUQUE GIRALDO, Horacio. *El proceso de descentralización educativa en Colombia.* Revista Colombiana de Educación. No. 29, 1994, p. 7-5 ; AUTORES VARIOS. *Evaluación nacional de docentes.* Bogota, Magisterio, 1999 ; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *La revolución educativa. Plan sectorial 2002-2006 ;* MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. *Colombia al filo de la oportunidad.* Bogota, Magisterio, 1998 ; VILLA, Leonardo, DUARTE Jesús. *Nuevas experiencias de gestión escolar pública colombiana.* Educación privada y política pública en América Latina. Santiago de Chile, 2002.

Y a-t-il une meilleure éducation dans l'école privée que dans le régime public ? En général, l'avis des parents, des jeunes et des enseignants que nous avons rencontrés est que l'éducation donnée par leurs Institutions est supérieure à celle du public[282]. Selon eux, les enseignants du public se préoccupent plus des savoirs académiques que de la personne des élèves. Ils perdent beaucoup plus de temps à cause des grèves et réunions et ils n'ont pas un sentiment aussi fort d'appartenance à leur établissement que dans le privé. De plus, ils manquent de direction, d'ordre et de lignes d'action claires et solides dans le processus éducatif. Nous avons constaté dans l'enquête faite auprès des lycéens, à laquelle nous avons fait allusion dans la première partie, que l'École privée maintient en Colombie une prédominance sur l'école publique en tant que meilleur transmetteur de valeurs. À la question : *quelles valeurs et qui vous les a transmises,* les jeunes ont répondu :

Valeur	École privée	École Publique
Respect	**354**	68
Responsabilité	**504**	63
Honnêteté		**48**
Tolérance	**44**	
Amitié	**113**	68
Camaraderie		**48**
Éducation	**131**	
Joie		**126**

* Ce tableau fait parti du Tableau 4 dont nous avons pris seulement huit valeurs concernant l'école.

Ces résultats ne font que confirmer ce que nous avons écrit ci-dessus et qui est déjà enraciné chez les Colombiens, à savoir : en qualité, la supériorité de l'école privée sur l'école publique. Ce qui attire l'attention, c'est le fait que seules *l'honnêteté* et la *joie* apparaissent comme des valeurs plus attachées aux écoles publiques, tandis que pour les autres ce sont les écoles privées qui ont l'avantage. Les jeunes pensent que le *respect*, la

[282] Les statistiques de 2004 le confirment : sur 8.859 collèges en Colombie, 240 ont eu une mention « Très Supérieur » et parmi ceux-ci, 232 appartenaient à l'Éducation privée. Il est intéressant de remarquer que sur ces 232 collèges, 107 se trouvent dans la capitale (Bogotá) et ses alentours. Ces statistiques sont confirmées dans le document du Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie (MEN), intitulé : « *La Revolución Educativa. Plan sectorial 2002-2006* »

responsabilité, la *tolérance*, *l'amitié* et *l'éducation* sont transmises par l'école privée en tant que valeurs indispensables pour la vie. Quand nous avons écouté les parents, nous avons constaté qu'ils avaient presque les mêmes perceptions.

Si une vision négative assombrit l'éducation publique, elle ne nous empêche pas de constater les efforts positifs des enseignants et de beaucoup de ses Institutions qui travaillent pour une éducation de qualité. Dans le travail que nous avons réalisé dans la banlieue de Medellín et dans la zone des Indiens de la Communauté Paez, nous avons été surpris des efforts admirables des enseignants pour donner une formation adéquate aux élèves, malgré les énormes difficultés financières, les bâtiments en mauvais état et le manque de matériel éducatif. On a pu constater aussi que la rivalité entre l'éducation publique et l'éducation privée, avec la prétendue supériorité de la dernière, brouille la réalité d'un nombre important de collèges privés qui ont une très mauvaise qualité éducative avec des bâtiments absolument contraires aux normes pédagogiques et une qualité éducative très déficiente.[283]

LE ROLE DE L'ECOLE DANS LE PROCESSUS DE TRANSMISSION

L'ECOLE TRANSMET-ELLE LES VALEURS ?

Toute éducation implique une transmission des valeurs. Le cœur de l'école est la transmission et un de ses buts principaux est de tout faire pour mettre en place des processus de transmission, non dans l'isolement, mais en rapport étroit avec les expériences du passé et la réalité actuelle. L'école n'est pas neutre dans ce processus d'inculcation, de choix et de différenciation des valeurs et les stratégies éducatives ne peuvent se comprendre que si l'on prend en compte l'ensemble des valeurs qui fondent l'individu. Nous recevons trois éducations, opposées et complémentaires, « celle de nos pères, celle de nos maîtres, celle du monde », écrivait Montesquieu. L'essentiel de ce que peut l'éducation, n'est pas tant de donner des contenus que de soutenir l'appétit de vivre de tout enfant et adolescent en l'aidant à trouver sa propre voie. L'une des failles les plus graves de l'école vient de ce que

[283] Nous nous souvenons de la visite faite il y a quelques années dans un collège privé laïc à Bogotá, l' «Isaac Newton», dont l'impression très désagréable reste encore dans notre esprit : il n'y avait pas d'espace pour la récréation, les salles de classe étaient très étroites, les mauvaises odeurs des toilettes étaient répandues dans tout le bâtiment, les élèves criaient très fort même pendant les heures de cours.

l'instruction l'emporte manifestement sur un projet de vie qui serait pourtant à construire pour chaque élève avec son concours actif[284], marqué par ses propres configurations et interactions. Dans la ligne de Jacques Marpeau, il serait essentiel de connaître dans quels rapports dynamiques l'élève se trouve, face à soi-même et à la réalité, à l'inconnu et à l'erreur et à la relation sociale[285]. L'activité éducative n'est donc pas un acte unilatéral de transmission ou d'incorporation passive de savoirs et de connaissances, mais un processus dans lequel l'élève "sujet" crée et recrée le sens de la connaissance. D'où la critique qu'on fait d'une école incapable de former des gens adroits, conscients de leurs responsabilités et de leur place dans le monde et dans la société.

La transmission du capital culturel s'accomplit, au moins en partie, à l'insu du "transmetteur", par osmose en quelque sorte. Néanmoins, les stratégies éducatives consciemment mises en œuvre, qui sont presque toujours dissimulées, deviennent le capital scolaire prédisposé à fonctionner comme capital symbolique, à la fois méconnu et reconnu[286]. L'enseignement lui-même ne peut en rester aux valeurs abstraites parce que son but est de les rendre concrètes en mettant en place les différents moyens de motivation pour sa transmission. La véritable éducation aux valeurs[287] n'est donc pas celle qui essaye de transmettre des valeurs en endoctrinant les élèves. Tout au contraire, elle doit permettre à la raison de s'exercer afin que le jugement de chacun s'exerce en toute liberté. Les connaissances relatives aux mœurs étrangères, sans porter de jugement de valeur sur leurs contenus, prennent ici une place considérable[288]. Le processus éducatif se voit donc toujours confronté aux paradoxes qui, depuis des siècles, tiennent à l'irréductible antinomie du social et de l'individuel, ou plutôt à la recherche d'un dialogue ininterrompu en tension dialectique entre contrainte et liberté,

---

[284] « Il n'y a de véritable éducation, de vraie transmission, que s'il y a participation active de celui que l'on éduque, de celui à qui l'on transmet. Il existe une dynamique de l'éducation : elle est le résultat d'un jeu de forces qui viennent des deux côtés : celui des parents, celui de l'enfant. L'éducateur et l'enfant sont donc pris dans une sorte de dialectique : « Ce que tu as hérité de tes pères afin de le posséder, gagne-le », écrit Goethe » Cf. FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. Op. cit., pp. 158.

[285] Ces trois point sont développés dans : MARPEAU, Jacques. *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes.* Ramonville Saint-Agne, Erès, 2000, p. 83-149. Cf. aussi MENDEL, Gérard. Op. cit.

[286] Cf. MAUGER, Gérard. *Capital culturel et reproduction scolaire.* Sciences Humaines. Hors-Série 36, 2002, p. 11.

[287] Pour Guy Coq, la culture scolaire souffre d'une triple carence : on fait de moins en moins d'éducation morale, d'éducation au politique et on a déserté la question du sens. Du côté de l'éducation morale, celle-ci consiste à permettre au jeune de percevoir la dimension d'ordre éthique de l'existence. Cf. COQ, Guy. *« Retrouver le sens des grand héritages »*. La Croix, « Forum et débats », 5 déc. 2003.

[288] TERDJMAN, Elise. *De la nécessité de la transmission des valeurs.* Valeurs et changements sociaux. Op. cit., p. 137.

modélisation et autonomie, harmonisation et émancipation, châtiment et révolte, conflit et adhésion, enseignement et apprentissage, transmission et appropriation, norme et valeur[289].

« La famille est tout, l'école plus encore », nous disait une enseignante. Nous avons dit que la scolarisation a de plus en plus de mal à enseigner les valeurs. On entend partout des affirmations telles que : « l'école est en crise », « nous assistons à la fin de l'école », « l'école s'est détournée de sa mission », « auparavant l'école éduquait », « aujourd'hui l'école se réduit à donner des informations mais elle a oublié sa responsabilité devant la société », « l'école enseigne comment fonctionnent les choses dans la société, mais elle fait peu pour s'interroger sur le sens de la vie », etc. Existe-t-il au sein de l'école une incompatibilité entre une transmission des valeurs présentées comme des "idéaux" et une société qui va dans un sens contraire ? Cette transmission se fait-elle uniquement de façon intellectuelle ? Quelles nouvelles réponses et expériences de transmission réussie l'école peut-elle nous donner ?

Pour les parents interviewés, l'école détient un rôle significatif dans la transmission parce que les enfants y passent la plus grande partie de leur temps. Elle est un lieu très important de socialisation qui permet aux enfants et aux jeunes le partage avec d'autres, qui ont des systèmes de valeur différents. La tâche de l'école, nous disait une enseignante, est de laisser des traces, préparer l'"arbre" (l'élève) pour qu'il puisse donner des fruits à court et à long terme. Les enseignants passent plus de temps avec les enfants et les jeunes que ceux-ci en passent avec leurs parents, ce qui leur permet d'avoir plus de possibilités pour transmettre certaines valeurs ou raviver dans la pratique les valeurs qu'ils portent déjà. On a vu comment, dans des cas de

[289] Sans se confondre, normes et valeurs appartiennent à un même monde : le monde de la vie éthique. Selon Jean-Marc Ferry, valeurs et normes ne forment pas un monde ontologiquement différent du monde des faits, parce qu'elles « ressortiraient à un même monde, lequel est jugé tantôt sous l'aspect culturel des significations qui structurent et limitent les intellections, tantôt sous l'aspect social de normes qui orientent et régulent les interactions […] Les éléments normatifs et axiologiques, à ce niveau, forment une totalité fonctionnelle pour l'identité et la stabilité d'une forme de vie collective, et la différence essentielle entre elles n'apparaît pas de ce point de vue. C'est plutôt lorsque l'on aborde la question des conflits qui surgissent dans la pratique, mettant en cause la validité à laquelle prétendent les normes en vigueur et les valeurs partagées, que les considérations fonctionnalistes doivent céder le pas à des considérations logiques ». Cf. FERRY, Jean-Marc. *Valeurs et normes. La question de l'éthique.* Bruxelles, E.U.B. 2002, pp. 46-47.

situations difficiles que vivent les élèves, quelques-uns s'accrochent à un enseignant "significatif"[290] ou font de l'école leur "véritable foyer". A la différence des jeunes, l'enfant a l'habitude de prendre la parole du maître ou de la maîtresse comme "le dernier mot" : « la maîtresse m'a dit ceci ou cela» dans le sens d'une vérité indubitable. Imaginons les problèmes et les conséquences quand les parents lui disent : "ce n'est pas vrai !" ou "ta maîtresse se trompe"[291]. Pour les adolescents et les jeunes la situation change parce qu'ils ont d'autres repères, pourtant, il n'est pas rare d'en trouver quelques-uns attachés à un enseignant ou à l'école parce que c'est ici qu'ils trouvent l'ambiance adéquate pour leur épanouissement personnel et social.

Sur la relation entre famille et école, nous avons trouvé dans nos entretiens toutes sortes d'affirmations. Voici un petit échantillon :

D'un côté les affirmations positives :

- *Ecole et famille forment une unique et seule famille ;*
- *l'école parle beaucoup de la famille ;*
- *l'école renforce les valeurs reçues dans la famille, voire, elle les multiplie ;*
- *elle n'est pas égale à la famille mais elles se complètent ;*
- *l'école applique les normes apprises dans la famille ;*
- *parfois l'école aide les jeunes à être plus ouverts avec leurs familles quand les parents ont une relation étroite avec l'Institution.*

D'un autre côté les affirmations négatives :

- *La famille a laissé la responsabilité de la formation à l'école ;*
- *l'élève rentre chez lui motivé pour l'école, mais tout ce qu'il a appris s'écroule à cause de la mauvaise situation familiale ;*
- *il y a une morale parallèle transmise aux enfants par leurs familles, se plaignaient les enseignants : l'école fait des efforts pour transmettre les valeurs aux élèves, mais ceux-ci se trouvent dans des ambiances familiales qui leur sont contraires*[292]*. Il y a aussi le cas de parents qui exigeaient certaines valeurs au sein de ma famille, mais qui vivaient le contraire*[293]*.*

---

[290] Sur l'enseignement comme pratique morale et intellectuelle et la sensibilité morale dans l'enseignement nous recommandons : HANSEN, David T. *Explorando el corazón moral de la enseñanza.* España : Idea Universitaria, 2002. Dans ce livre l'auteur analyse comment pour l'enseignement et la transmission de valeurs, le plus important est la personne même de l'enseignant. Au cours de ce chapitre et dans la troisième partie de notre travail, nous approfondirons ce sujet.

[291] Nous touchons ici toute la problématique des relations famille ↔ école, à laquelle nous consacrerons une réflexion plus approfondie au cours de notre travail.

[292] Pourtant, nous ne pouvons oublier que le cas inverse peut arriver : une famille qui fait tout pour bien éduquer l'enfant et à l'école – dans celles qui sont "mauvaises" – il reçoit tout le contraire. Nous pensons à Christian David et à Alexander : le premier, à cause des mauvais comportements au collège fut expulsé 4 mois avant la fin de l'année scolaire. Sa mère, en sachant la difficulté de trouver une autre école à cette époque-là, lui demande de chercher lui-même où finir l'année. Il en trouve une mais de très mauvaise qualité avec une ambiance contraire aux valeurs transmises par sa famille.

Dans ces réponses, il est clair qu'il y a une relation étroite famille ↔ école dont chacune regarde l'autre en exigeant sa responsabilité comme transmetteur des valeurs. Plus que de donner une liste exhaustive de réponses possibles à ce sujet, nous devons nous demander quelle réalité elles montrent ou cachent. En analysant ces points de vue issus d'expériences très concrètes, nous pensons aux divers "styles" des familles et les divers "styles" d'écoles qui peuvent entrer en dialogue ou en contradiction et en accusations mutuelles. C'est surtout l'école qui voit refléter chez les élèves la réalité particulière de leurs familles et les vides, parfois difficiles à combler, dus aux manques de transmission adéquate des certaines valeurs considérées comme essentielles pour la maturation et la socialisation de l'individu. Nous pensons particulièrement à cette catégorie de jeunes qui apportent à l'école tous les conflits et problèmes familiaux[294]. Suivant G. H. Mead : « Un univers de discours, système de significations communes ou sociales, que la pensée présuppose comme contexte, devient possible uniquement parce que les individus prennent l'attitude ou les attitudes de l'autrui-généralisé envers eux-mêmes. »[295].

Quand on parle des relations famille ↔ école, il faut tenir compte de l'entrecroisement entre différentes configurations et leurs systèmes de valeurs, situation enrichissante pour l'individu mais parfois difficile à gérer. Pourtant, un système de valeurs ne peut pas se maintenir clos parce que cela conduirait à l'isolement avec le risque de tomber dans une rigidité aveugle : la famille ne peut se considérer isolée par rapport aux efforts de transmission faits par l'école, et celle-ci ne peut assumer sa responsabilité comme transmetteur en pensant à un modèle unique de famille. École et

---

Heureusement, nous a-t-il dit, ce qu'il avait reçu lui avait donné les éléments pour ne pas tomber dans les vices. Le cas d'Alexander était un peu différent : excellent élève, il arrive à l'université publique où il s'est trouvé dans un milieu moralement laxiste où il y avait beaucoup de situations contraires aux valeurs familiales. C'est précisément l'opportunité de confronter les valeurs reçues au sein de la famille, nous a-t-il dit, qui lui a permis de discerner ces nouvelles "valeurs"» ou plutôt "antivaleurs".

[293] Le cas de parents qui exigeaient toujours la vérité, mais qui à un moment donné, poussaient leurs enfants à dire des mensonges s'il s'agissait de se cacher de quelque personne qui les cherchait, d'un appel pour aller au collège, de refuser une invitation, etc.

[294] Nous critiquons la pensée manichéenne qui signale les plus graves problèmes familiaux chez les exclus, les immigrés ou dans les banlieues. Bien qu'on puisse trouver quelques caractéristiques particulières dans ces familles, nous pouvons affirmer que les jeunes qui ont des troubles de transmission de valeurs dont la famille est directement responsable, appartiennent à toutes les couches de la société. Pour une critique du concept "famille populaire" et ses relations avec l'école, cf. PERIER, Pierre. *École et familles populaires.* Rennes, P.U.R., 2005.

[295] MEAD, George Herbert. Op. cit., p. 133. Pour Alfred Schütz : « Ce qu'on appelle les faits concrets de la perception courante ne sont pas si concrets qu'il pourrait paraître. Ils recèlent déjà des abstractions d'une nature hautement sophistiquée ». Cf. SCHUTZ, Alfred. Op. cit., p. 8.

famille doivent s'ouvrir vers une connaissance et collaboration continuelle. S'enfermer en prétendant que la famille et sa culture particulière sont la cause de tous les maux de l'élève et de la société ou prétendre que c'est l'école qui détourne des valeurs familiales, ne fait que creuser les différences dans une relation qui doit être étroite et significative. Dans le domaine de la relation entre configurations et interactions symboliques différentes, ce manque de lien est facilement constatable : on le voit clairement en Europe avec certaines cultures d'immigrants - ou en Colombie avec certaines traditions familiales – qui, appartenant à une minorité, s'enferment, évitant d'interagir avec d'autres configurations, d'autres systèmes de valeurs et de symboles[296]. Dans le cas de l'école on voit un grand défi pour la transmission quand, dans une même classe, il y a des élèves de plusieurs nationalités, cultures et religions[297], et encore – on l'oublie souvent – dans le fait simple d'élèves appartenant à une même région et à une même strate sociale, mais qui viennent de familles différentes avec des traditions propres, peut-être avec des systèmes de valeurs un peu différents qui leur donnent une façon particulière de regarder, de juger le monde et de construire la réalité[298].

Regardons maintenant notre travail de terrain. Nous avons posé à nos interviewés ces questions : « Le collège F.R.S. vous a-t-il transmis des valeurs ? Lesquelles ? » ; « Dans quels cours principalement ? » ; « Comment, vous les a-t-on transmises ? ». Rappelons-nous qu'au moment où nous faisions cette enquête, le collège passait par une crise sans précédent, pourtant tous les interviewés ont défendu le rôle essentiel de l'école comme transmetteur

[296] Un cas douloureux a été celui d'un immigrant maghrébin en France qui avait enfermé chez lui sa femme et ses quatre filles pendant quatorze ans en disant qu'il l'avait fait pour les épargner de la contamination des maux propres à la culture occidentale et moderne. La plainte déposée par les voisins a permis de libérer ces femmes de cette situation.

[297] Une amie française nous racontait qu'elle avait dans son cours des élèves de 14 nationalités. On voit ici une grande différence avec la Colombie : sa situation géographique et les énormes distances entre les pays de l'Amérique Latine, empêchent une rencontre marquante entre les différentes cultures du continent. Pourtant, comme en France, la Colombie est divisée en plusieurs régions qui ont un système de valeurs commun dans quelques aspects, mais qui ont aussi des différences dans leurs interactions symboliques, différences exprimées par leur folklore, leurs traditions, leurs gestes. Un exemple : la région "paisa", celle à laquelle nous appartenons, (composée par les départements d'Antioquia, Caldas, Quindío, et une partie de Risaralda, du Chocó, du Tolima et du Valle) est clairement différenciée de la région "llanera", de la région "Côte Atlantique", de la région "Pacifique", de la région des "Santanderes", de la région "amazonienne", de la région "Cundiboyacence", de la région "tolimense" de la région "pastusa" et des "resguardos indiens". Toutes ces régions forment le pays, mais il y a des différences très nettes entre elles.

[298] « L'homme conscient de soi - nous dit G.H. Mead - adopte les attitudes sociales organisées, celles du groupe social ou de la communauté donnés (ou d'une de leurs parties) auxquels il appartient, attitudes qui concernent les différents problèmes sociaux qui se posent à ce groupe ou à cette communauté à un moment donné » Cf. MEAD, George Herbert. Op. cit., p. 133. « L'école devrait être le lieu privilégié qui nous enseigne que la vie est un livre. Elle devrait faire de nous des déchiffreurs actifs du réel. » VERGELY, Bertrand. Op. cit., p. 189.

de valeurs. Voyons quelques réponses des élèves, spécialement des étudiants qui avaient fait tout leur parcours éducatif, de la maternelle au baccalauréat (8 sur 15 interviewés), dans cette institution :

- **Le collège enseigne des valeurs :**
  (*Réponse presque unanime mais abstraite. Nous avons dû inviter les interviewés à la concrétiser).*
- **Les plus importantes valeurs transmises par le collège :**
  - *« Il m'a donné le sens de l'appartenance. »* (Christian David)
  - *« Il m'a aidé à vivre la valeur de **l'union** avec mes parents et m'a transmis les valeurs du **respect** et de la **simplicité.** »* (Alejandro) *« La principale valeur enseignée par le collège est le **respect.** »* (Camilo Andrés)
  - *« En tant que collège confessionnel[299] », il m'a enseigné la **crainte de Dieu**, à le respecter et à me mettre en relation avec lui par la **prière**. »* (Ferney Alexis)
  - *« Il m'a transmis la valeur de **l'amitié** et de la **responsabilité**. Il m'a appris à **me mettre en relation avec des personnes différentes** et à savoir faire face aux conflits. Il **a renforcé les valeurs** que ma famille m'a transmises. »* (Carlos Mario, Christian David) *« Il m'a enseigné qu'il faut respecter les autres dans leur différence, savoir dialoguer et être solidaire envers les plus pauvres. »* (Santiago Albeiro) *« Le plus important qu'on apprend au collège est **la valeur de la socialisation** : savoir se mettre en relation avec les autres, respecter les différences, essayer de donner une solution aux conflits par le biais du dialogue. »* (Johan Sebastián)
  - *« Il m'a transmis **l'importance de l'étude** dans la formation de moi-même et invité à acquérir les valeurs nécessaires pour me construire un avenir meilleur. »* (Daniel)
  - *« Il m'a enseigné l'importance des valeurs telles que la **responsabilité**, la **discipline** et **l'ordre.** »* (Jeison)
- **Mais, il y a aussi des critiques…**
  - *« Je ne suis pas d'accord avec quelques normes qu'il nous impose (comme l'obligation d'aller chez le coiffeur.) »*
  - *« Le collège me montre un monde idéal avec des idéaux impossibles à atteindre. »* (Daniel Eduardo)

[299] Pour la plupart des parents, le choix d'un collège privé et en plus confessionnel catholique (dirigé par des communautés masculines ou féminines) offre le grand avantage qu'il transmet plus de valeurs à leurs enfants. Dans nos entretiens avec eux, nous avons constaté que pour eux, il y a le constat que ces collèges donnent plus d'importance à la morale, aux valeurs de la vie en commun et à la famille, le tout dans une ambiance d'ordre et de discipline. De plus, ils nous ont dit qu'ils avaient fait le choix de cette sorte d'Institution parce que les valeurs religieuses étaient transmises avec plus d'attention que dans n'importe quelle autre institution scolaire. Nous avons constaté le cas des parents qui, même en vivant des situations économiques très difficiles, faisaient d'énormes efforts financiers pour pouvoir maintenir leurs fils dans ces collèges. Malheureusement, nous ne pouvons pas nous arrêter sur la « transmission de la foi », bien que cela ait été notre envie au début de notre travail, parce que cet aspect dépassait largement notre but en exigeant d'être traité avec profondeur.

Nous pouvons constater le rôle que l'école joue sur la socialisation des valeurs nécessaires pour continuer le processus de formation de la personnalité de l'élève : en lui garantissant l'affirmation de celles qui viennent de la famille ; en lui en transmettant de nouvelles, mais, plus important encore ; en l'aidant à avoir une attitude critique face aux valeurs reçues ou proposées dans tous les domaines de sa vie. Nous avons donc posé cette question aux élèves : « Des cours que vous avez reçus auparavant ou que vous recevez maintenant, lesquels vous transmettent les valeurs ? ». Bien qu'ayant le sentiment que tous les cours "transmettaient" quelque chose, les réponses montraient que c'était les cours d'éthique et de religion, et les activités telles que les « connivences »[300] et l'orientation, qu'ils voyaient comme les principaux transmetteurs.

[300] Les connivences sont des sorties extrascolaires, une ou deux fois par an, où chaque classe a une journée de réflexion sur un sujet particulier, des jeux et des activités sportives pour les socialiser et leur permettre ainsi d'arrondir les angles dans les conflits au sein de groupes. Elles sont un excellent espace de socialisation. En plus, le collège a mis en place dans son horaire scolaire un espace de réflexion toutes les semaines : deux heures le lundi et une heure le mardi, où le directeur ou la directrice de la classe communique aux élèves les informations de l'Institution. Mais, c'est surtout un espace de dialogue sur le fonctionnement du groupe et de chacun des élèves, sur les problèmes ou les réussites de tous et de chacun, sur les activités à engager ou à programmer, etc.

Synthétisant les réponses nous avons dégagé les affirmations suivantes :

- **Le cours d'Éthique**[301] :
  Il nous montre à fond la signification des valeurs et les conséquences des antivaleurs dans la vie quotidienne. Il nous transmet des valeurs telles que le respect mutuel, l'honnêteté, les bonnes relations, l'attitude critique face aux vices, drogues, alcool, parmi d'autres.
- **Le cours de religion**[302] :
  Il nous montre Dieu et Jésus comme la source des valeurs ; l'importance de la prière (mais cela vient déjà de ma famille) ; nous enseigne à différencier encore plus ce qui est bon de ce qui est mauvais ; nous montre les valeurs et les antivaleurs à partir des dix commandements considérés comme la source de toutes les valeurs ; nous a sensibilisés aux plus démunis[303] *et nous enseigne que la religion se vit dans les actes de chaque jour, dans la réalité quotidienne.*
- **Les connivences** :
  Elles sont d'importants espaces d'interaction, de dialogue et de connaissance. Ce sont des espaces de socialisation qui nous apprennent à vivre l'importance de l'unité et du travail dans tout groupe, de la solidarité et du respect. On nous transmet par ce biais les valeurs du contact personnel, du dialogue, du respect des différences des autres : savoir que chacun a son humeur, son caractère, et que tous, nous avons les mêmes droits. Elles nous montrent aussi que les valeurs fondamentales pour une connivence pacifique sont la tolérance, le respect et l'amour.

---

[301] Il y a eu beaucoup de critiques contre un des enseignants qui donnait ce cours, parce qu'il obligeait à écrire tout le temps et faire des ateliers ennuyeux sans créer d'ambiance de dialogue, sans échanger d'idées, sans proposer d'exemples, bref, il utilisait une méthodologie inadéquate pour un cours que tous considéraient essentiel pour la transmission des valeurs.

[302] Dans nos entretiens, même avec des élèves qui avaient passé toute leur vie scolaire dans un collège confessionnel, nous avons été étonné de la "déficiente" formation religieuse et du "manque de foi" de quelques élèves. Nous voyons ici un échec de la transmission dont les causes sont multiples : transmission trop intellectuelle du message religieux, message éloigné de la vie de l'élève, contradiction avec les pratiques religieuses dans leurs familles, manque de témoignage des religieux, etc. Un élève nous disait : « Foi ? Difficile de croire sans voir. Je n'ai pas assez de foi. Ma question est toujours : où se trouve Dieu ? ». Pour un autre : « les activités religieuses du collège n'attirent pas mon attention et on devrait être libre d'y aller ou non ». Un autre nous disait : « la religion ne me dit rien, c'est seulement de l'histoire ». Enfin, un autre nous a dit : « le cours de religion nous enseigne tout sur Dieu mais rien sur les valeurs ». Il aura une brève synthèse sur la « transmission des identités religieuses » à la fin du prochain chapitre.

[303] Le F.R.S. faisait une expérience où les élèves devaient aller dans un quartier pauvre du bidonville de Medellín, habité essentiellement de déplacés par la violence. Chaque semaine les élèves emportaient de la nourriture et des vêtements pour ces familles-là. Pour beaucoup d'entre eux ce fut une de plus belles expériences de leur vie en leur montrant une réalité qu'ils méconnaissaient et en les aidant à valoriser tout ce qu'ils avaient et possédaient. Malheureusement, à cause du danger, les parents et l'Institution décidèrent d'arrêter l'expérience.

Enfin, nous sommes invités à prendre au sérieux notre formation personnelle donnant plus d'importance à la connaissance de soi-même et à la pensée des autres : savoir qui est qui, parce qu'on se rend enfin compte qu'on ne se connaît pas, même si on est dans la même classe.

- **Les heures d'orientation** :
  Elles nous enseignent la valeur du dialogue, de l'écoute des autres, de l'acceptation des différences, de la tolérance.
- **Les textes scolaires** :
  Ils nous apprennent beaucoup de valeurs : le respect mutuel, l'honnêteté, la capacité de se mettre en relation avec les autres, les conséquences des drogues et d'autres vices.

Ces réponses sont intéressantes parce qu'elles nous signalent comment la transmission des valeurs se fait dans une ambiance adéquate de socialisation. Mais s'il y a des difficultés dans les rapports humains entre l'enseignant et les élèves, la transmission est condamnée à l'échec. Même en créant une ambiance adéquate, en préparant des méthodologies et les motivations nécessaires pour une transmission des valeurs réussie, s'il n'y a pas une "empathie" avec celui qui transmet, le rejet ou l'indifférence envers la valeur sera inévitable. Selon quelques élèves interviewés, la directrice de groupe faisait un travail considérable en étant toujours attentive à eux, à leurs problèmes et inquiétudes, tâchant d'aider les élèves à mettre en pratique les valeurs enseignées, pour d'autres, elle était ennuyeuse et désagréable. Il faut toujours tenir compte dans les rapports entre les humains des courts-circuits qui empêchent la socialisation et la transmission.

Mais plus que les valeurs transmises, n'oublions pas l'objectif de notre travail : *"comment ces valeurs ont-elles été transmises ?"* Dans notre expérience éducative, en écoutant les parents et les enseignants et en analysant quelques textes scolaires, nous avons constaté que les préoccupations principales étaient : "Quelles valeurs manquent aujourd'hui ? donc transmettons-les" ; "Quelles valeurs sont affaiblies, donc travaillons-les davantage". Rappelons-nous les questions posées aux personnes pour le sondage en France dont nous avons parlé dans le chapitre précédent : « Valeurs qu'il faut transmettre en priorité aux nouvelles générations » ; « Les valeurs qui marquent le plus les jeunes générations »[304]. Nous nous tournons donc vers les mécanismes mis en place dans le processus de transmission des valeurs en relevant les aspects les plus significatifs soulignés par nos interviewés quand ils nous parlaient du comment « leurs » valeurs leur ont été transmises. Nous présenterons en détail, dans la troisième partie de notre travail, les « comment » les plus marquants et ce que nous avons découvert dans les expériences de personnes qui vivaient dans des lieux, groupes, classes sociales différentes, voire opposées. Mais abordons cette phase d'exploration du sujet.

L'ECOLE EN TANT QUE TRANSMETTEUR

« Nous avons une société où prédomine le monde de socialisation scolaire »[305], mais en même temps il y a une inadéquation entre les structures éducatives et les structures sociales[306] ainsi qu'un déclin de la croyance en la valeur formatrice et émancipatrice des savoirs scolaires. Aucun changement social n'est certainement possible sans l'éducation. Pourtant, les systèmes éducatifs structurés pour la société industrielle ne répondent pas

[304] Cf. Tableau 5 du chapitre précédent.

[305] DE QUEIROZ, Jean-Manuel. *L'École et ses sociologues.* Paris : Nathan, 1995, p. 10.

[306] Ce sujet est développé en détail dans : DURU-BELLAT, Marie, VAN-ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école.* Paris : Armand Colin, 2002.

totalement aux besoins d'une société postindustrielle[307]. À travers une intéressante réflexion sur « la postmodernité ou la dissolution éducative »[308], nous pouvons comprendre le drame dans lequel se trouve l'école confrontée à un monde fortement changeant où les principes et les valeurs de jadis, qui cherchaient l'unité et l'harmonie, ont éclaté en de nombreux morceaux. Selon l'auteur, tous les diagnostics sur l'école invoquent le divorce entre la raison et le sujet (Touraine), entre la raison instrumentale et la raison communicationnelle (Habermas), le désir de la pensée unidimensionnelle (Marcuse), la consommation et la production (Bell). En fait, la postmodernité a fait éclater la rationalité en multiples jeux de langage : esthétique, éthique, politique, scientifique, technologique et cybernétique, obéissant chacun à leurs règles spécifiques. Elle décompose l'unité[309] du vrai, du beau et du bien en assumant, après Auschwitz, Hiroshima, les guerres dans les Balkans, la Tchétchénie, l'Afghanistan, et l'Irak, etc., non seulement la séparation entre progrès et bonheur, mais encore entre le rationnel et le raisonnable.

L'école s'oppose à un mode de socialisation pratique qui socialise sans détour réflexif, parce que des processus plus directifs se mettent en place pour transmettre le savoir[310] et les valeurs. La relation pédagogique devient une forme très particulière de relation sociale entre un maître et ses élèves, parce qu'elle s'autonomise par rapport aux autres relations sociales[311]. La socialisation scolaire s'intègre au grand mouvement de subjectivisation moderne qui essaie de former un "individu" personnel – démocratique, individu ayant deux caractéristiques : l'une, qu'il soit raisonnable, appartenant à la communauté abstraite d'une société démocratique d'égaux, l'autre, qu'il soit unique, incommensurable et à nul autre pareil. L'école, dans sa façon de socialiser a-t-elle conscience de ces deux réalités humaines ? Est-elle aussi consciente que la crise de l'éducation que nous vivons est celle du projet moderne ? Tient-elle compte du fait qu'avant de franchir les portes de l'école, les enfants et les jeunes ont "désappris" le rapport à la vérité sur lequel le projet de l'éducation moderne s'était fondé ? Pour beaucoup de jeunes, le savoir qu'on leur propose d'acquérir a perdu son pouvoir de questionnement

---

[307] On peut avoir une explication assez détaillée de ce sujet dans : CHOULET, Philippe, RIVIERE, Philippe. 1. *La bonne école : penser l'école dans la civilisation industrielle.* Champ Vallon, 2004 ; 2. *La bonne école : Institution scolaire et contenus de savoir dans la civilisation industrielle.* Champ Vallon, 2002.

[308] FABRE, Michel. *L'école peut-elle encore former l'esprit ?* Revue française de pédagogie, No. 143, 2003, P.8.

[309] Mot étrange dans le langage moderne non seulement dans le domaine du savoir, mais dans tous les domaines de la vie sociale, politique, culturelle.

[310] Françoise Hatchuel fait une intéressante analyse du point de vue de la psychanalyse sur ce que représente le savoir pour chacun d'entre nous. Dans la ligne d'une meilleure compréhension du psychisme humain, elle veut nous aider à mieux déchiffrer notre rapport aux autres via la médiation du savoir. Cf. HATCHUEL, Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir.* Paris : La Découverte, 2005.

[311] Ibid. pp. 6-7.

au profit de son efficience technique[312]. Les séquelles de la transmission à l'école perdurent dans la vie adulte et se perçoivent dans l'inquiétude qu'on peut constater, dans l'anxiété des parents concernant la scolarité de leurs enfants.

Émile Durkheim affirmait deux idées essentielles que nous pouvons mettre en préambule à notre brève évocation de l'éducation en Colombie : « En fait, chaque société considérée à un moment déterminé de son développement a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible ». Il affirme ensuite : « l'éducation n'est donc, pour elle, que le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence »[313]. Bien évidemment, lorsqu'une société a des valeurs fermes et assurées, on saisit quel type d'homme elle veut construire. Dans la Colombie d'aujourd'hui, tiraillée par de multiples conflits, la transmission de valeurs montre un consensus apparent, mais elle est confrontée à des réalités familiales, éducatives et sociales qui l'entravent.

Toute démarche sociologique implique que l'on situe précisément le cadre de référence dans lequel se construit le point de vue, cadre qui sera essentiel pour comprendre les interactions et les autrui significatifs - ceux qui "incarnent" les valeurs cherchées ou proposées aux individus - dans le processus

[312] Cf. CORNAZ, Laurent. Op. cit., p. 185.

[313] DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie.* PUF, 1995, pp. 45 et 51.

de transmission des valeurs[314]. Dans la ligne d'une recherche ethnographique[315], nous situons notre travail dans l'espace d'une « *nouvelle*

[314] « La formation aux valeurs éthiques et morales doit reconnaître le poids et les dynamiques de nos propres contextes sociaux, économiques, politiques et culturels, de nos nations et de notre continent latino-américain. Nous ne nous appuyons pas seulement sur les grandes traditions de la pensée philosophique et politique d'ordre universel, parce qu'il est important aussi de tenir compte de nos propres traditions, nos propres imaginaires collectifs et, en général, du douloureux chemin de construction de nos nationalités ». Cf. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *Educación ética y valores humanos. Serie lineamientos curriculares.* No. 1. Raíces y ramas de la discusión ética. Bogotá : 2004.

[315] Pour comprendre l'ethnographie de l'école : TAPERNOUX, Patrick. *Ethnographie de l'école.* Cahiers Pédagogiques. No. 306, p. 30-32 ; BERTHIER, Patrick, *L'Ethnographie de l'École. Éloge critique*. Paris : Anthropos, 1996 ; BOUMARD, Patrick. *« L'analyse interne ». In Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Méridiens-Kliencksieck, 1987 ; GERIN-LAJOIE, D. *Le courant de l'ethnographie critique en éducation.* In HARDY, M., BOUCHARD, Y., FORTIER, G. *L'école et les changements sociaux.* Montréal : Les Éditions Logiques, 1998, p. 489-519 ; HESS, Remi. *Le lycée au jour le jour : ethnographie d'un établissement d'éducation. Paris : Meridiens-Klincksieck, 1989 ;* De KATELE J. M., POSTIC, M. *Observer les situations éducatives.* Paris : PUF, 1988 ; SIROTA R. *L'École au quotidien*. Paris : PUF, 1988 ; WOODS, Peter. *Sociologie de l'éducation. « Un point de vue interactioniste* ». Londres : 1983 ; SIERRA SABIRON, Fernando. *Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación.* Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation. No. 2, 2002, pp. 27-42 ; LAPASSADE, Georges. *La méthode ethnographique. Un exemple : l'ethnographie de l'école.* www.arfe-cursus.com/ethnologie-corpus.htm. ; TAPERNOUX, Patrick. *Remi Hess. Le lycée au jour le jour.* Revue Française de pédagogie, No. 92, 1990, pp. 110-113 ; ANDREO, Christophe. *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école.* Septentrion, 2005.

socialisation »[316] développée par Berger et Luckmann. Ce qui identifie cette socialisation[317] c'est l'intériorisation de « *sous-mondes* » institutionnels ou basés sur des institutions[318]. L'école se présente comme le passage fondamental entre la socialisation familiale qui est spontanée, naturelle, on peut dire faite par "osmose", et la socialisation dont les nouvelles interactions vont enrichir la personnalité des individus et leur monde des valeurs. À ce sujet, Jean-Manuel de Queiroz nous dit que l'école représente pour l'enfant une double séparation : une première fois, en le retirant de l'espace et du temps de la vie sociale en le dégageant du monde adulte, ce qui contrarie la formation d'une identité "ethnique", en entravant les identifications précoces à un groupe social et professionnel qui engendrent des "personnages". Une deuxième fois, par l'inculcation de connaissances séparées des situations ou connaissances qui n'ont d'autre fin qu'elles-mêmes, hors situation, hors-jeu social immédiat, dont le but est la formation d'une individualité abstraite et capable d'abstraction, capable d'apprendre autrement que par la pratique[319]. La transmission de valeurs par la socialisation scolaire va donc être marquée par l'objectif propre de l'école en tant que lieu d'entraînement, lieu où les élèves apprennent à vivre dans une société avec ses contraintes et

[316] Berger et Luckmann parlent de *« socialisation primaire »* pour identifier la socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. Ils parlent ensuite de *« socialisation secondaire »* consistant en tout processus postérieur permettant l'incorporation d'un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société et où l'école joue un rôle de premier ordre. Nous ne sommes pas d'accord avec cette division, en commençant par un fait simple : de plus en plus l'école participe activement au processus de la socialisation dite "primaire", parce que les enfants débutent leur parcours scolaire (crèches, maternelles) plus tôt qu'auparavant. Nous gardons de ces auteurs quelques aspects importants propres au sujet de la socialisation transmission à l'école.

[317] Le MINISTERE DE L'EDUCATION COLOMBIENNE donne une définition pertinente du mot "socialisation" dans le document « *Educación ética y valores humanos* », déjà cité. Ce document nous parle non seulement d'un processus toujours inachevé, mais aussi créatif soumis à une vague continuelle d'interprétation et de réinterprétation : « La socialisation est un processus interactif et multidirectionnel qui implique une transaction et des renégociations permanentes de significations. Pour cette raison elle n'est pas seulement transmission de valeurs, de normes et d'attitudes, mais aussi la construction d'une certaine représentation du monde que chaque individu réalise en utilisant des images "prêtées" par son contexte culturel mais qu'il interprète. La socialisation est donc le résultat d'apprentissages formels et informels, et d'influences non intentionnelles qui donnent la possibilité à l'être humain de construire un code symbolique, un système de référence et d'évaluation du réel lui permettant de se comporter d'une façon particulière dans chaque situation ».

[318] Ibid. p. 189.

[319] DE QUEIROZ, Jean-Manuel. Op. cit., p. 10.

ses exigences. Pourtant, comme nous le verrons au cours de notre réflexion, cette éducation aux valeurs ne peut se réduire aux processus de socialisation.

L'individu dans son expérience scolaire vit, nous dit François Dubet, « comme la montée successive d'une des logiques de l'action, l'intégration, la subjectivation et la stratégie se combinant dans des figures de plus en plus complexes »[320]. Au cours de cette socialisation, le contexte institutionnel est habituellement perçu et les rôles sont facilement détachables de l'identité des individus qui les jouent. Dans ce sens, comprendre l'identité de l'élève exige de tenir compte du fait qu'il faut plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de l'enfance. Il en faut beaucoup moins pour détruire les réalités intériorisées plus tard[321]. L'individu commence à établir une distance entre son moi total et sa réalité d'une part, et le moi partiel spécifique du rôle qu'il joue et de la réalité qui y est attachée, d'autre part[322]. En fait, tandis que la réalité originelle de l'enfant est "la maison", réalité inévitable et naturelle, plus tard toutes les réalités ultérieures seront plus "artificielles", mais l'individu peut les "naturaliser" en intégrant le monde complexe des interactions.

Un horizon s'ouvre pour la socialisation dans la ligne de la spécificité de développement des identité*s* : « Le fait que les processus de socialisation secondaire ne présupposent pas un haut degré d'identification et que leur contenu ne possède pas de caractère d'inévitabilité peut être utile pragmatiquement parce qu'il permet des séquences d'apprentissage qui sont émotionnellement contrôlées et rationnelles »[323]. C'est là le but de l'école, ce qui nous permet de le différencier de la socialisation au sein de la famille, du groupe de pairs ou du groupe d'amis. Pour cette raison, il n'y a pas d'identité unique, mais un processus avec des références plurielles, diverses, ambivalentes, voire contradictoires, cela veut dire que différentes identités peuvent coexister sans s'exclure. Imaginons les conséquences pour les élèves et leurs réactions quand ils ne sont pas en relation avec l'enseignant dans leur singularité, mais qu'ils sont homogénéisés comme des égaux. Pendant que la société transmet de façon aléatoire, l'école, elle, tente d'assurer une transmission rigoureuse et systématique de savoirs et de valeurs qui aident l'élève à mûrir un noyau central de perception, de pensée, de réflexion et de décision où convergent ces différentes identités. Le processus de transmission et le processus d'incorporation des valeurs sont deux « moments » d'un seul processus où le but a été atteint.

---

[320] DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo. *À L'école, sociologie de l'expérience.* Paris : Seuil, 1996, p. 330.

[321] Nous avons trouvé un exemple de cette situation en lisant le « portrait sociologique » du pasteur Paul Ritz dans : LAHIRE, Bernard. *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles.*

Paris : Nathan, 2002, pp.131-167.

[322] Cfr. BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. Op. cit., p. 195.

[323] Ibid. p. 197.

Le projet de l'École est le reflet d'un état de la société, des savoirs et des valeurs dans lesquels une collectivité nationale ou culturelle se reconnaît ou auxquelles elle aspire. L'institution scolaire représente un des lieux principaux de la médiation sociale parce qu'elle transmet les savoirs institués et les objectifs d'une société et d'une culture. C'est pour cela qu'il n'y a pas de transparence, d'innocence, de neutralité de la culture à l'école. Nous nous demandons donc jusqu'à quel point l'éducation en général, ou l'école en particulier, se limitent à transmettre des croyances, des valeurs, des attitudes dominantes et préexistantes dans la société, jusqu'à quel point l'école met à profit son plus ou moins grand espace d'autonomie pour socialiser, en profitant de la réflexion et du questionnement sur cette même société et ses institutions[324] ? N'oublions pas que l'école est un lieu où on peut trouver des interactions multiples et variées dont nous pouvons en souligner trois des plus importantes : c'est le lieu des relations pédagogiques, c'est le lieu des relations des processus de gestion et c'est le lieu des relations entre l'école et la famille, et l'école et la communauté.

L'école ne peut pas échapper à la réalité sociale, régionale et nationale, parce qu'elle est toujours confrontée aux enjeux du monde moderne et de la mondialisation. Nous constatons qu'aujourd'hui un travail de recherche en éducation doit tenir compte d'une vision réductionniste de l'homme qui surgit d'une vision économiste de l'individu et de la société, c'est l'"homo-economicus". Nous parlons aujourd'hui de « fatigue d'être soi », de « l'individu incertain », de la « crise de subjectivités », du « devoir de bonheur », de « l'homme hypermoderne », etc. pour mettre à nu les caractéristiques qui identifient l'homme de notre époque. Sur cette toile de fond, il faut se demander : quelle sorte de valeurs forme l'acteur social dans nos écoles et qu'elle est la véritable incidence qu'ont les projets éducatifs sur la formation du sujet. S'il est vrai que les valeurs enseignées dans l'école visent à la formation de l'individu comme être individuel et social, la réalité sociale de beaucoup de pays, dont la Colombie, montre un échec dans la socialisation de l'individu et sa constitution comme sujet, parce qu'il y a un décalage entre la formation de la subjectivité et la formation de la socialisation. Dans le cas du système éducatif colombien, par exemple, le curriculum a une insistance croissante sur l'importance de la formation aux valeurs comme réponse à une réalité de violence, de corruption, d'injustice, d'inégalités sociales ; réponses qui exigent la formation d'un "homme nouveau". Il est vrai que ces situations commencent à éveiller la conscience politique et sociale des Colombiens, mais nous sommes encore très loin d'atteindre la maturité nécessaire pour vivre dans la paix et la justice. La mise en place de ces curriculums n'est pas uniquement le fruit des nécessités épistémologiques, mais la réponse à des circonstances socio-historiques précises comme nous essayerons de le montrer dans notre travail. Nous ne possédons pas de bilan des effets de ces exigences éducatives dans la socialisation des élèves.

[324] Pour François Dubet ce qu'on appelle « crise des institutions » est une mutation qui procède de la modernité dont on doit voir les aspects positifs. Cf. DUBET, François. *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil, 2002.

Comme en France, - et c'est l'avis général dans plusieurs pays, - l'école colombienne est loin d'être une institution qui a réussi à transformer les valeurs en normes[325], et les normes en personnalités, même si c'est l'objectif prôné dans tous les discours sur les institutions scolaires. L'école colombienne a des difficultés dans sa façon de transmettre les valeurs parce qu'elle n'a pas assuré l'intégration des élèves dans la société et leur promotion en tant qu'individus, situation confirmée par les graves problèmes sociaux et politiques que vit le pays. Sommes-nous dans des institutions qui reproduisent les valeurs (ou les antivaleurs ? ou les pseudos-valeurs ?) d'une société, dans la logique d'une mondialisation qui a fait de l'éducation une marchandise ? Quelle réponse l'école peut-elle donner à la situation problématique de l'individu en tant que sujet et en tant que membre actif de la société ? Est-elle vraiment consciente de sa responsabilité devant la famille et la société en tant que transmetteur des valeurs et de la réalité qui l'entoure ou bien est-elle fermée à la vie quotidienne de ceux auxquels elle essaie de transmettre le meilleur ? Y-a-t il un modèle éducatif à proposer pour répondre d'une façon toujours créative et nouvelle à une transmission qui tienne compte des défis du monde actuel et des changements des coutumes et des valeurs ? Nous constatons que l'école se trouve parfois démodée, parce que ses moyens scolaires ont du mal à s'adapter aux nouvelles découvertes scientifiques, aux sciences humaines et à l'immense champ de la pensée, découvertes qui ont une grande influence sur les systèmes de valeurs dans les différentes configurations qui composent la société.

[325] Les normes sont des règles qui établissent le comportement adéquat pour des situations concrètes. N'oublions pas qu'à l'inverse de ce qui se passe dans le milieu familial, les normes scolaires sont instituées de l'extérieur et s'appliquent "idéalement" à tous de la même façon. Ces normes en elles-mêmes ne produisent souvent pas les changements attendus des élèves, parce qu'elles exigent un processus d'assimilation, d'intériorisation et d'incorporation qui n'est pas à l'abri des conflits personnels et de groupes. Christine Delory-Momberger précise que « parmi toutes les périodes de la vie et parmi tous les espaces sociaux, le temps et le lieu de l'école se distinguent par une double spécificité : jamais au cours de sa vie, l'individu ne subit autant de transformations physiques et psychologiques dont chacune représente à des degrés divers des chocs biographiques, et jamais plus, au cours de sa vie, il ne lui sera demandé d'initier des apprentissages aussi divers et de s'approprier des savoirs aussi nombreux. Enfin, en tant que premier espace de socialisation secondaire, l'école représente une des principales mises à l'épreuve du monde social et culturel d'origine et du système de représentations dont il est porteur » cf. DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet.* Paris : Anthropos, 2003, p. 93.

LE "COMMENT" DE LA TRANSMISSION A L'ÉCOLE

> *« Donne moi ce que tu es, laisse tomber ce que t'ont appris tes maîtres, oublie ce qu'il est convenable de faire. Telle était la magie d'Ariane : une rare plénitude d'être là, fraîche, simplifiée, simplifiante… surtout tu ne me fais pas la leçon, tu ne m'expliques pas comment il faudrait que je sois. Je suis comme toi un cadeau de Dieu. »*[326]

Réduire la responsabilité de la socialisation de l'école à un appareil d'inculcation de valeurs communes, intériorisées par les individus et modelant leur personnalité nous empêche de voir que la socialisation et la subjectivisation des individus ne se réalisent pas seulement dans la transmission des rôles, mais par la manière dont ils gèrent des logiques d'action de plus en plus complexes et diversifiées. Les acteurs sont à la fois socialisés et singuliers ; ils deviennent des sujets actifs qui doivent construire eux-mêmes leur expérience, parce que nous ne pouvons les réduire à des récepteurs passifs, tranquilles et uniformes. Dans beaucoup de discours et textes sur la transmission on trouve parfois la pensée naïve que le plus important est la pédagogie[327], ou le témoignage, ou la sensibilité face à une situation sociale explosive qui va permettre une transmission réussie. Chaque individu a une manière particulière de gérer les logiques d'action et, pour le comprendre, il faut tenir compte de la complexité de son parcours historique, des configurations dans lesquelles il a été, ou est immergé, et des interactions qui l'identifient en tant qu'individu actif, unique[328] et singulier.

Mais, l'école ne peut rien toute seule. Dans la transmission de valeurs, elle doit se présenter comme un transmetteur qui agit toujours *contre* l'avis selon lequel tout ce qui est en dehors de ses murs est mauvais. Au contraire, elle doit se montrer toujours *pour* le créatif, le réflexif, et le communautaire. Transmettre les valeurs à l'école, signifie s'ouvrir à la réalité du monde pour s'engager vers un dialogue ouvert et critique pour éviter ainsi de tomber dans la naïveté d'un côté, ou de l'autre dans l'isolement du monde. Évidement le mot "école" est lourd de charge sentimentale, mais il est clair que l'éducation, en tant que transmetteur de savoirs, et plus profondément de valeurs, sent aujourd'hui l'exigence d'une plus grande attention

---

[326] BOBIN, Christian. *Tout le monde est occupé.* Folio, 1999, pp. 11-12.

[327] Ce que nous dit Laurent Cornaz est très éclairant à ce sujet : « En s'appuyant sur des modèles de scientificité dits "complexes", la pédagogie cherche à conforter l'éducateur dans une légitimité que ni l'institution, ni le savoir enseigné ne suffisent plus à lui conférer. Mais, la mise en évidence des ressorts cachés de l'intégration sociale, des mécanismes inconscients des apprentissages, l'invention de procédures didactiques de plus en plus sophistiquées, le recours aux technologies nouvelles n'empêchent pas la crise de l'éducation de s'approfondir ». Cf. CORNAZ, Laurent. Op. cit., p. 198.

[328] En parlant de "sujet actif" nous écartons tout individu "aveugle", c'est-à-dire conditionné et incapable de réagir à un système de "valeurs" inculqué comme absolu, intouchable et unique. Quand nous parlons de "transmission de valeurs" nous tenons compte d'un processus complexe qui tient compte d'un sujet actif, marqué certainement par une culture particulière, mais qui a la capacité de réagir, de confronter, d'accepter les changements et adéquations nécessaires à sa propre synthèse.

au monde. Comme nous dit Nicole de Diesbach : « Si, selon Illich, l'école, la fameuse vache sacrée, est morte (il n'a pas dit combien de temps il faudrait pour cela), l'éducation pourtant ne mourra jamais, pas plus que notre liberté, notre faculté d'invention, notre habileté créative, notre force à déplacer ce qui est monolithique. Ce sont les systèmes éducatifs qui doivent changer en fonction de l'époque dans laquelle nous vivons, pour la bonne raison que tout ce qui existe est en perpétuel mouvement, à commencer par chaque cellule de notre corps. »[329] Plus encore, l'école doit faire face à des objectifs éducatifs devenus, dans la société industrielle de gains, de consommation, une marchandise de plus !

Bien que l'on ne puisse pas réduire la transmission à des modèles précis, pour notre réflexion il nous semble intéressant de signaler les trois modèles d'enseignement proposés par François Galichet[330]. Dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté, comme une valeur à transmettre, ces modèles sont plus au moins présents dans le processus de la transmission des valeurs : D'abord le *modèle mimétique* dont le propos est de trouver un modèle de référence (les Lumières, la Raison, la Patrie, la République) que les élèves ont à intérioriser, à s'approprier grâce à l'aide, ou à l'exemple de l'enseignant. Ensuite, le *modèle analogique* dont le propos est de constituer, d'organiser un milieu éducatif qui reproduise, mais en miniature, le plus fidèlement possible, le milieu économique, social et politique dans lequel les élèves auront à vivre demain ou souhaitent vivre et prospérer. Enfin, le *modèle réaliste* qui pousse à la confrontation avec la réalité "en personne", contraignant l'élève à sortir de la neutralité et de l'universalité qui caractérisent le milieu scolaire. Ce dernier modèle va lui permettre de se plonger dans le monde des différences réelles, l'obliger à prendre conscience de lui-même comme différence, comme singularité opposée à d'autres.

Pour nous approcher du « Comment les valeurs avaient été transmises dans la famille et à l'école ? »[331], nous avons dialogué avec nos interviewés, sur ces questions principales : « Dans votre enfance, quelles furent les personnes qui vous ont influencés davantage et pourquoi ? » ; « Au collège, quels étaient ou quels sont les enseignants qui ont eu plus d'influence sur vous et pourquoi ? » ; « Les valeurs que vous dites avoir reçues, comment vous les a-ton transmises ? » ; « Si vous aviez un ou deux enfants, quelles valeurs reçues leur transmettriez-vous et pourquoi ? » ; « Que ne leur transmettriez-

[329] DE DIESBACH, Nicole. Éducation : transmission d'un savoir ou découverte d'un potentiel ? Paris : L'Harmattan, 2005, p. 167.

[330] GALICHET, François. *L'éducation à la Citoyenneté*. Paris : Anthropos Op. cit., p. 94.

[331] Un exemple en est le document du Ministère d'Éducation Colombien, intitulé « Politique Educative pour la Formation Scolaire dans la Connivence » qui dit : « La formation de sujets habilités pour une vie commune en harmonie est un processus d'appropriation cognitive des valeurs du respect des autres, de la tolérance, l'honnêteté et la solidarité, elle est aussi la capacité pour gérer sentiments et émotions, savoir faire face aux conflits, travailler en groupe, partager, chercher les solutions aux problèmes, argumenter, dialoguer et se donner des buts ». Comme moyen pour le faire le document propose seulement celui de « motiver » les élèves. Nous ne sommes pas contre le fait d'avoir une liste prioritaire des valeurs « à transmettre » (on parle souvent de les "enseigner"), mais nous nous interrogeons sur : les moyens et comment on doit le faire en tout en respectant ce qui a été dit dans notre chapitre sur la transmission.

vous pas et pourquoi ? » ; « Quelles sont les conditions qui vous ont empêchés ou qui vous empêchent d'accepter une valeur proposée ? ». Bien que nous nous soyons attachés au discours des interviewés, nous pensons, comme l'a affirmé Scheler, que « les formes d'expression, dont la validité et l'exercice ne s'enracinent que dans la tradition (authentique), et dont la nature est telle qu'on ne peut s'écarter d'elles que par un acte de volonté, peuvent transmettre des réalités morales ayant une valeur positive ou négative »[332]. Ce que nous dit Henri Lefebvre est aussi éclairant : « Au cœur du quotidien et de ses paroles se trouvent des valeurs éthiques, supports de la vie sociale qui la rendent supportable. Le discours et le quotidien recouvrent d'une chair faible mais douce la crudité et la brutalité des rapports structurels, squelette de la société ».[333] Et dans un autre texte, le même auteur nous signale : « le quotidien, comme le langage, contient, impliquées mais voilées dans et par les fonctions, des formes évidentes et des structures profondes »[334]. Enfin, pour Christine Delory-Momberger le biographique est une catégorie de l'expérience qui permet aux individus d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations du vécu[335].

Si l'éducation est orientée vers la formation de la responsabilité et de la capacité à choisir, elle donnera à l'élève la claire vision nécessaire pour différencier les valeurs et les antivaleurs dans un monde qui n'offre pas toujours le meilleur pour l'épanouissement de la personne. Comme nous l'avons entendu un jour, il ne faut pas permettre que l'esprit critique et la capacité de jugement soient sacrifiés au bénéfice d'un esprit crédule, mais

---

[332] J.P. Pourtois et H. Desmet, nous proposent un paradigme composé de douze besoins répartis selon quatre axes cherchant à expliquer comment l'individu construit son identité au cours de sa socialisation et de sa personnalisation, dans un rapport dialectique de développement et de crise. Le but de ce travail est que l'éducateur puisse faire une synthèse articulée de toutes les dimensions pour favoriser chez l'enfant une construction identitaire riche et solide. En lisant ce texte, nous comprenons les enjeux d'une transmission en éducation et la responsabilité de l'enseignant et de l'école en tant que transmetteurs des valeurs et en tant que figures normatives pour les élèves. Les quatre axes avec leurs besoins correspondants sont : *Besoins affectifs* (l'attachement, l'acceptation, l'investissement) ; *Besoins cognitifs – accomplissement* (la stimulation, l'expérimentation, le renforcement) ; *Besoins sociaux* (la communication, la considération, les structures) ; *Besoin de valeurs – idéologie* (le bien et le bon, le vrai, le beau). Selon les auteurs pour chaque besoin il doit y avoir une pédagogie. Cf. POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette. *L'éducation postmoderne.* Paris : PUF. pp. 79-196.

[333] LEFEBVRE, Henri. Critique de la vie quotidienne. De la modernité au modernisme. Pour une métaphilosophie du quotidien. Vol. III. Paris : L'Arche Éditeur, 1981, pp. 66-67.

[334] Idem. p. 8.

[335] « L'homme *écrit* sa vie. La perception et l'intelligence de son vécu passent par des représentations qui présupposent une *« figuration »* du cours de son existence et de la place qu'y peut prendre telle situation ou tel événement singulier. Cette activité de *biographisation* apparaît ainsi comme une *herméneutique pratique*, un cadre de structuration et de signification de l'expérience par lequel l'individu se donne une figure dans le temps, c'est-à-dire une *histoire*, qu'il rapporte à soi même. » DELORY-MOMBERGER, Christine. Op. cit., p. 3.

toujours ouvrir des espaces qui donnent place à la question. Une éducation qui "décapsule" la curiosité et l'émerveillement propre de l'enfant, capacités malheureusement "tuées" à l'école par une éducation très intellectualiste, permettra de les ouvrir à l'exploration et à la reconnaissance du monde des valeurs. Une éducation qui enseigne à différencier et trouver le lien entre la connaissance et tout ce qui a été transmis par les générations précédentes, saura se maintenir dans l'actualité sans tomber sur les snobismes acritiques et saura distinguer les connaissances qui appartiennent au flux incessant des faits, des problèmes qui composent la réalité. Scheler nous éclaire ce point en disant : « Préférer les valeurs anciennes aux nouvelles, c'est *maintenant* faire preuve d'aveuglement et d'illusion sur le plan moral. Pourtant les règles préférentielles entre les anciennes valeurs restent entièrement *intactes* »[336].

Pour que le processus de transmission de valeurs soit efficace, nous avons remarqué chez les interviewés leur demande continuelle d'une ambiance éducative où l'enseignant, tout en respectant la "pertinence" du sujet, n'ait pas peur d'apprendre aussi de l'étudiant. La "pratique" de la confrontation devant les problèmes concrets ou immédiats, la compréhension des faits et de leurs causes historiques, la participation responsable de l'élève dans le processus d'apprentissage, sont des moyens qui facilitent la transmission. Carl Rogers nous le dit clairement : « le seul éduqué est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter au changement, qu'aucune connaissance est sûre, et que seul le processus de recherche de connaissance fournit les bases pour la sécurité »[337]. Ils veulent une ambiance éducative permettant l'implication de "toute" la personne éduquée sans la réduire uniquement à son intelligence ou son affectivité isolée ; une ambiance où l'autoévaluation se réalise dans le dialogue et l'écoute de soi-même en étant attentif aux autojustifications, aux attitudes de victime et à l'enfermement sur leurs propres idées et expériences. Ils veulent une ambiance, enfin, permettant le déroulement des activités qui facilitent ou renforcent le sens de l'indépendance et de l'autonomie de l'élève. Dans cette même ligne, enseigner des attitudes, c'est-à-dire un "agir moral", suppose le travail de reconnaissance du niveau de l'apprentissage affectif poursuivi par l'élève, en sachant que les caractéristiques affectives de la personnalité de chaque individu sont acquises ou modifiées par l'apprentissage et qu'elles impliquent la présence de réponses ou de réactions émotives positives ou négatives, et que ces réponses émotives demeurent stables une fois acquises . « Ce constat exige une véritable didactique de l'affectivité basée sur des stratégies (imposition, récompense, information, participation, imitation, punition…), des méthodes (stage pratique, visite, journal collectif, jeu de rôle, jeu, observation, réalisation…) et des techniques (enseignement par les pairs, enseignement programmé, exposition, étude de cas, dialogue, projet, témoignage…) qui devient nécessaire »[338].

[336] SCHELER, Max. Op. cit., p. 315.

[337] Cité par De DIESBACH, Nicole. Op. cit., p. 144.

[338] Cf. HOUSSAYE, Jean. Op. cit., p. 182.

LES "AUTRUI SIGNIFICATIFS" : LES ENSEIGNANTS QUI ONT EU PLUS D'INFLUENCE SUR MOI

On pense généralement que la question primordiale de la transmission scolaire réside avant tout dans le rapport entre les contenus et pratiques scolaires (scientifiques ou autres) et les dispositifs institutionnels, ou pédagogiques, à mettre en œuvre pour leur acquisition par les élèves. On oublie la place de la personne, on oublie que, dans le processus d'identification, l'« enfant est prêt à transférer sur l'enseignant le besoin d'affection qu'il porte originairement à ses parents, besoin d'être aimé comme de donner son amour, concernant aussi bien d'ailleurs l'agressivité »[339]. Regardons de près les réponses aux premières questions posées aux élèves sur les "autrui significatifs" pendant les cycles primaire et secondaire. En tenant compte de ces structures d'interaction, essayons de faire une synthèse des aspects soulignés dans leurs réponses :

- **Maternelle et primaire (l'affectif présent davantage) :**
  - Il était *très attentif* à moi, *sensible*, me donnait de *l'affection* ; il me parlait avec *douceur* ; il *m'aidait* quand j'avais des difficultés ; il avait *de la patience* avec moi et m'invitait *doucement* à être calme quand j'étais de mauvaise humeur ; m'expliquait les choses *sans s'énerver* ; il m'*aimait beaucoup* ; il savait que j'aimais peindre et *m'encourageait* à le faire ; j'étais important parce qu'il *m'estimait malgré ma timidité* et m'aidait à parler davantage ; il me *conseillait* tous les jours ; *jamais il ne criait* ou nous maltraitait, dans son visage il n'avait pas de colère ; il était *tendre* mais en même temps il exigeait que nous soyons disciplinés ; il nous donnait une *ambiance d'amitié*, on se sentait bien ; on voyait qu'*il avait du souci* pour nous et nous poussait à agir ; il *se rappelait mon nom* bien qu'il ait eu de nombreux élèves.

- **Secondaire, lycée (à l'affect s'ajoutent d'autres éléments qui montrent la maturation et le détachement du jeune. La valeur de l'amitié et de l'écoute) :**
  - *Très cultivé* et *excellent pédagogue*, il nous laissait un grand désir de savoir plus, de voir le monde avec un regard nouveau ; il nous *donnait de l'enthousiasme* pour être meilleurs ; un prof fort, *exigeant* mais qui nous *expliquait avec clarté* ; il était *très engagé avec le collège*, il l'aimait et on le voyait dans ses actions ; il était *très aimable* ; il se faisait *proche de nous*, *s'asseyait avec nous*, se faisait un de nous mais sans perdre son autorité ni devenir agressif ; il aidait les élèves, *nous donnait des conseils* ; il *appelait mes parents pour parler ensemble* et discuter comment je pouvais m'améliorer ou changer ; il *dialoguait* beaucoup, *savait interagir* avec nous sans qu'on le confonde comme un élève de plus ; il était *présent et attentif à nos moments difficiles* ; face à nos questions *il ne nous répondait pas avec colère* ; l'*ambiance* dans son cours était *très agréable* ; *il nous respectait chacun* dans nos différences ; à la pause, il parlait avec nous ; *il nous motivait* toujours et nous enseignait à être disciplinés ; si on le méritait on était puni, mais après il nous encourageait et nous valorisait.

Ces réponses nous montrent l'importance pour l'enfant et pour le jeune des interactions significatives. Ce sont elles qui vont marquer leurs esprits et qui vont devenir des références incontournables à l'heure de définir quelles sont les principales valeurs, valeurs "incarnées" dans des personnes

[339] NATANSON, Jacques et Madeleine. Op. cit., p. 133.

concrètes[340]. Comme nous les voyons dans ces réponses, le jeune à l'école, pour atteindre une transformation vitale de sa réalité objective doit trouver des "autrui significatifs", avec lesquels il puisse établir une identification qui est chargée d'affectivité. Cette charge est fortement présente chez l'enfant, parce que chez les jeunes on remarque d'autres éléments propres à leur âge : plus de raisonnement, l'importance de la didactique, de l'autorité et de l'exigence, le respect dans la différence. Nous remarquons qu'il existe un processus d'identification des enfants et des jeunes avec les "autrui significatifs" par la manière dont ceux-ci se rapprochent d'eux, les respectent et les aident. Pendant le processus de l'éducation familiale et scolaire, l'enfant et le jeune reçoivent ce qui leur a été transmis par l'affect, et celui qui leur donnait de l'affection devenait le plus significatif pour son existence. On peut déduire donc que ces "autrui significatifs" représentent la structure de crédibilité dans les rôles qu'ils jouent vis-à-vis de l'individu avec qui ils interagissent en leur montrant un monde nouveau, ou plutôt meilleur et plus significatif. Rappelons-nous qu'il n'y a de vraie valeur que dans les expériences partagées avec autrui, ce qui amène le jeune à un consensus sur ce qui est central dans l'expérience de transmission des valeurs : l'exemple, la cohérence de sa vie, la parole vivante.

Tout ce que l'étudiant apprend résulte de tout ce qui entoure le processus éducatif, surtout si c'est un processus qui se développe dans un climat stimulant, réceptif et affectueux où il y a de l'espace pour tous, où tous se sentent importants et ouverts à toute possibilité d'apprentissage. Dans la transmission et l'incorporation des valeurs, le corporel est un des aspects essentiels les plus oubliés pour ceux qui prétendent faire une transmission uniquement "intellectuelle", verticale, en ne s'appuyant que sur la raison. Quand l'enseignant devient un "autrui significatif" pour ses élèves, il cesse d'être quelqu'un d'impersonnel qui leur impose des connaissances "stériles" pour devenir une personne réelle, capable de transmettre ses propres sentiments et émotions. Au fond, nous exigeons tous de "voir" la ou les valeurs chez celui qui se place ou qui est placé comme transmetteur de valeurs. C'est le cas d'Alfonso, l'enseignant le plus aimé par les élèves interviewés et qui avait eu le plus d'influence sur eux. Les éloges à son sujet étaient de toutes sortes et les jeunes "voyaient" chez lui les valeurs et un équilibre difficile à atteindre entre autorité et proximité avec ses élèves. De l'autre côté, le négatif, les élèves nous parlaient de l'enseignant Ignacio : il était détesté par la plupart des élèves parce qu'il prétendait réduire la transmission des valeurs à des explications rationnelles en s'inspirant exclusivement des concepts et raisons propres à sa formation philosophique. Comme il passait à côté de la vie de ses élèves, ce cours d'éthique était ennuyeux et sans aucun intérêt. Quand nous l'avons interviewé, nous avons perçu à côté de propos très clairs sur la problématique de l'adolescence, un discours froid et éloigné de la réalité quotidienne de ses élèves. Souvenons-nous que Scheler

[340] Cf. Le sous-titre du chapitre 8 : "Le transmetteur : le témoignage ou l'"investi" par la valeur".

parlait déjà de l'importance essentielle d'une "perception affective" des valeurs elles-mêmes, et si cet "affect" manque il est naturel qu'un mur se construise empêchant la valeur de "passer", de "toucher" autrui[341].

Pourtant, il faut bien être attentif au danger qui *suppose*[342] voir nos valeurs se réduire à nos désirs, à nos sentiments ou à ce qui nous "touche". La transmission de valeurs invite toujours à savoir différencier, bien que soient liés, les faits et les motivations, les croyances et les désirs. Si donc nous croyons en quelque valeur, cette croyance ne devrait pas avoir pour seul fondement notre désir, comme nous le disait un enseignant : « on ne peut pas toujours se plier aux désirs mouvants des adolescents, sans prétendre que les valeurs proposées ne seront peut être pas bien acceptées au début. ». Mais les valeurs sont forcément reliées aux motivations, et il y a ici la présence du corporel et de l'affect, puisqu'une valeur qui ne pourrait jamais nous motiver serait un non-sens. Le lien entre valeurs et motivations, et la distinction entre les motivations et les croyances qui sont du domaine de la connaissance, ont ainsi pour conséquence indirecte que la recherche dans le domaine de la connaissance tend à la neutralité par rapport aux valeurs pour pouvoir identifier des faits.

[341] Un professeur nous racontait : « Je suis allé à la conférence d'une personne avec laquelle j'avais un différend parce qu'elle avait pris des décisions arbitraires dans l'Institution, même si elle avait le droit de le faire. Pendant la conférence j'ai senti que son message ne passait pas, je l'ai presque ignoré parce que je voyais une contradiction entre son discours, bien fait, et les décisions prises. »

[342] Ce sujet sera abordé dans le chapitre 8.

Nous tous, éprouvons de l'affection dans nos relations envers ceux et celles qui se soucient de nous, et ce sont précisément eux qui nous transmettent quelque chose. Pour les élèves interviewés, l'expérience scolaire est plus définie par les interactions qui les opposent et les lient aux enseignants que par l'ensemble de connaissances objectives. Le savoir acquis, on le voit clairement dans les entretiens, n'est presque jamais séparé du "comment" il a été acquis. Tant pour les élèves, que pour les enseignants et les parents, l'émotionnel, c'est-à-dire le corporel, joue un rôle de premier rang sans lequel une transmission de valeurs est difficile. On le constate, par exemple dans les nouveaux curriculums des études en Colombie, où on trouve l'exigence de mettre en place plus d'expériences, des vécus positifs et négatifs, des exemples tirés de l'histoire et de la réalité présente, des activités permettant l'expression du comment chacun vit et sent une valeur particulière, et "comment" l'élève "voit" et "sent" une valeur proposée.

À l'école, l'enfant et l'adolescent expérimentent une nouvelle conversation avec de nouveaux "autrui significatifs" différents de leurs parents et de leurs proches. Ce changement est très important parce qu'il amène à ce que leur réalité subjective soit transformée en apportant une rupture biographique qui pose beaucoup de questions surtout à l'adolescent. Mais c'est une rupture de "déstructuration/restructuration d'identité" ou, comme disent Berger et Luckmann : « C'est l'espace où l'adolescent vit plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance. ».[343] Cette rupture exige que l'ancienne réalité, de même que les collectivités et les "autrui significatifs" qui l'ont précédemment médiatisée pour l'individu, soient réinterprétés à l'intérieur de l'appareil légitimant la nouvelle réalité. C'est pour cela que la base de réalité d'une "nouvelle" socialisation est le présent, mais en étroite relation avec le passé[344]. Nous pensons que l'école n'est pas exclusivement un important médiateur de nouvelles significations dans le processus de socialisation, mais qu'elle donne aussi des éléments pour entamer de nouvelles interactions avec les nouveaux acteurs dans le présent. Pourtant, comme nous le verrons aussi en étudiant la transmission dans la famille, il y a toujours un grave danger quand certains enseignants ou institutions vivent d'une "nostalgie du passé" : discipline, autorité verticale, méthodologie et pédagogies noires,

[343] Cité par DELORY-MOMBERGER, Christine. Op. cit., p. 104.

[344] Berger et Luckmann parlent de « resocialisation ». Nous ne sommes pas d'accord avec ce terme parce que la socialisation est continue et dialectique. C'est seulement en cas de déviance que nous pensons qu'on peut parler en ces termes bien que le problème de la déviance ne concerne pas seulement l'individu mais la société même. De plus, alors que les mêmes auteurs affirment que « la base de première socialisation est le présent et celle de la secondaire est le passé », nous pensons, d'une façon plus dialectique, qu'il n'y a pas de présent sans l'expérience du passé et que jamais on ne peut les détacher pour parler de socialisation.

qui sont peut-être le fruit de l'angoisse face aux changements radicaux des nouvelles générations qu'ils ont du mal à intégrer dans leurs vies[345]. Cette nostalgie coupe le "lien affectif" indispensable pour permettre, d'abord d'accepter la valeur, puis, de réfléchir sur elle et la mettre en pratique, et enfin, la faire sienne, c'est-à-dire l'incorporer comme une des caractéristiques propres de son être.

En essayant de grouper les réponses des interviewés sur les caractéristiques qui doit réunir un enseignant, en tant que transmetteur de valeurs, nous soulignons ces aspects :

- **En contact avec la réalité :**
  - *La transformation de la personne et de la société se fait en partant du vécu. En l'éclairant, l'enseignant se met au cœur des configurations et de leurs interactions pour les connaître, les transformer ou les renforcer selon le cas, au lieu de partir de ce qu'il considère comme déjà acquis et clair pour l'imposer. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant, soucieux de transmettre, s'engage à l'étude assidue, et vécue, de la manière de vivre des élèves, de leurs relations quotidiennes, de leurs mœurs et de leurs coutumes individuelles et collectives. Il leur faut aussi tenir compte des besoins moraux, intellectuels, spirituels de ceux qui écoutent en sachant que dans une classe, ses auditeurs sont différents.*
  - *La capacité de regarder jusqu'aux petits détails de la vie quotidienne, est également importante, parce qu'elle aide à improviser face à des situations immédiates, non prévues. Un bon transmetteur est celui qui observe ses élèves, les surprend dans leurs paroles, dans leurs gestes, dans leurs attitudes qui signalent leurs passions dominantes, leurs inquiétudes, leur système de valeurs. C'est une observation aiguë qui peut lui permettre de tirer les éléments concrets non seulement pour éduquer les personnes, mais pour créer la pédagogie accordée à ces situations. Cela fera de lui aux yeux de ses élèves un communicateur très vivant et proche.*
- **Une ambiance adéquate permettant des interactions libres :**
  - *La transmission exige aussi de l'éducateur la capacité de créer une ambiance adéquate pour se faire comprendre et pour attirer l'attention et l'assentiment sur ses enseignements.*
- **Les moyens de transmission :**

[345] Il est intéressant de constater que si l'autorité exclut bien l'usage des moyens extérieurs de coercition, quand on appelle à la restauration de l'autorité dans les établissements scolaires la coercition devient son principal contenu pour la faire respecter et "sentir" : renforcement des mesures de discipline, augmentation du nombre de surveillants, exclusion des élèves opposants ou déplacement de ceux-ci dans des institutions spécialisées, plus de fermeté dans le contrôle des absences et des retards, plus de travail à la maison, plus de contrôle des entrées, fermeture ou agrandissement des grilles, "militarisation" exprimés dans une plus étroite collaboration de l'école avec la police, punitions générales que subissent des innocents, conseils de discipline plus stricts, sans oublier la "tolérance zéro" sanctionnant dans l'immédiat l'infraction commise. Et ce qui se passe à l'école, ne se passe-t-il pas aussi dans d'autres institutions, gouvernements et pays ? Comment peut-on expliquer qu'à côté de la dénonciation de l'injustice ou de la tyrannie, par exemple, les mesures contre l'opposition visent à "faire respecter l'autorité" ?

- *Il faut donner une très grande importance aux sciences humaines et sociales avec tous les moyens pédagogiques possibles : les anciens qui ne perdent pas leur actualité, les modernes, et même en inventer si les circonstances l'exigent. Un bon enseignant - transmetteur doit savoir concilier sereinement les aspects historiques quotidiens et les fins transcendantes de la vie.*
- *Un des aspects signalés par les interviewés sur le "comment" est l'utilisation des contes, des fables, des comparaisons, des exemples de la vie quotidienne, des récits historiques et biographiques et les images convenables pour traduire en langage concret et vivant les analyses de situations, d'attitudes et de sentiments et qui permettront la compréhension des valeurs en acte.*
- *Un style de discours clair, direct et immédiat, une expression plastique et vivante, une vive capacité d'observation pour profiter des situations imprévues, la facilité d'instaurer le dialogue, la liberté d'adapter les traditions significatives, sont parmi d'autres les qualités qu'un éducateur peut utiliser pour réussir la transmission des valeurs et de son message.*

- **Le respect de la différence :**
  - *A différents auditoires, différentes façons de s'adresser. L'enseignant bon transmetteur a intérêt à être dans un rapport familier avec ses auditeurs, à connaître et utiliser parfois leur langage, leurs dictons, les expressions. L'enseignant doit connaître suffisamment le langage de l'enfant et des adolescents pour les entendre et pour gagner leur cœur atteignant ainsi le but de la transmission. Il ne suffit pas de donner des informations, il faut considérer que l'éducation vise parfois le changement de vie.*

Ce qu'on peut dégager de ces réponses est que l'enseignant a un rôle insubstituable et une responsabilité accrue dans la transmission des valeurs. Tout d'abord, les élèves sont très sensibles au "plaisir de transmettre" qu'ils peuvent percevoir chez l'enseignant. Ensuite, transmettre est une forme du désir de paternité, c'est-à-dire une façon d'engendrer dans le partage de soi-même et non simplement du savoir. Ce fait exige de tenir compte de la réalité des étudiants, de l'apport des sciences humaines et sociales et de l'utilisation des moyens indispensables pour créer l'ambiance essentielle permettant ce travail de transmission. L'enseignant, par son travail, contribue en partie à se reproduire lui-même, cela veut dire que dans le désir de transmettre il y a un phénomène de reproduction, d'auto-engendrement. En lien affectif avec ses élèves, l'enseignant peut "reproduire" sa propre image, laisser une marque à d'autres qui lui succéderont et assureront la diffusion de ses idées. « Je voudrais être comme cet enseignant », tous nous l'avons désiré un jour dans nos vies d'étudiant[346]. Enfin, enseigner, transmettre, peut, si on le vit avec une véritable passion, faire vivre des joies profondes, donner un bonheur certain. Cependant, dans le domaine éducatif, il ne faut pas penser au simple désir du maître, il faut un feed-back continu avec l'élève, une "alliance de travail" sans laquelle la transmission n'est pas possible[347].

[346] Dans notre propre parcours nous nous rappelons la marque laissée par les professeurs d'anthropologie philosophique, d'Introduction à la philosophie et du cours de liturgie et vertus à l'université pendant nos études de philosophie et de théologie : leur façon de se donner eux-mêmes à travers leur cours, de partager, de susciter des questionnements sur nos propres vies, nous a laissé l'envie d'être un peu comme eux. Désormais, ces cours-là ont marqué profondément nos choix en matière de recherche et de méthodologie de l'enseignement.

[347] Nous développerons ce sujet au cours de ce chapitre et principalement dans : "Transmission et action pédagogique".

CRITERES DE REFUS DES VALEURS

Quand nous critiquons la conduite d'un individu, nous disons qu'il n'a pas reconnu telles valeurs, ou s'il les a reconnues, qu'il n'a pas agi rationnellement à leur égard. Les droits – nous dit G.H. Mead – que nous reconnaissons à autrui peuvent être exigés à notre égard, mais nous ne pouvons pas lui demander ce que nous-mêmes refusons de respecter. C'est vraiment contradictoire, nous ont dit les élèves, de ne pas "voir" respectée la valeur qu'exige l'enseignant ou le collège. Vouloir transmettre de manière autoritaire, soit à l'école, soit dans la famille ou en n'importe quelle situation, comporte toujours un déni implicite de la place du sujet dans sa propre éducation. Je ne peux pas, en dépit de tous mes efforts, contraindre quiconque à apprendre, comme l'a prétendu l'enseignant Ignacio dont nous avons déjà parlé. Si quelqu'un prétend nous imposer un choix par une contrainte au nom d'une valeur à laquelle nous n'adhérons pas, et qui n'a pour nous aucun pouvoir de motivation, il est naturel qu'on le repousse, sans conclure pour autant que les valeurs qu'il cherche à imposer sont sans "valeur". Mais il y a aussi un aspect également dangereux : si nous exigeons que les valeurs soient liées à nos motivations personnelles, le risque est de voir notre choix de nous engager au nom d'une valeur reposer sur notre motivation, qui elle-même ne se révèle que par ce choix. Si ce cercle se referme, nos motivations (nos désirs) deviennent simplement les sources de nos valeurs et l'on peut tomber dans une illusion axiologique ou dans une auto-éthique, comme nous l'expliciterons dans la troisième partie de notre travail.

L'apprentissage proprement humain n'est jamais simple inculcation, il est toujours, simultanément, appropriation de connaissances et construction de la personne dans une ambiance d'affection et de respect. Il ne suffit pas que la leçon soit bien faite et que la piste de ski soit là, il faut aussi que l'individu accepte de s'y lancer. Le maître doit accompagner avec sûreté et clarté sans jamais imposer ou faire à la place de l'autre, parce que l'éducation éthique et morale suppose une participation active, l'implication de l'élève à partir de sa conviction personnelle[348]. « Les valeurs vraies, nous dit Legrand, ne sont pas imposées. Une valeur véritable est celle qui, pour moi, résulte d'un projet qui est le produit de ma liberté, c'est-à-dire universalité des valeurs posées, mais aussi, liberté du sujet qui les pose »[349]. Il est donc nécessaire que les dilemmes moraux discutés soient en relation avec le vécu des élèves. Pour atteindre cet objectif il faut faire passer l'enseignement moral par la socialisation en impliquant les élèves.

[348] Démocratie, consensus, participation, débat dans la salle de classe. Mais, dans les cas des normes, l'Institution doit garder une "certaine autorité" et parfois doit donner le "dernier mot" quand, du côté élève, il n'y a pas de disposition à l'écoute et au dialogue, ou s'il y a le rejet constant de tout ce qui a le sens d'autorité, d'exigence, d'organisation, nécessaires dans la vie de la société et de tout groupe humain. C'est le paradoxe très difficile à gérer entre exercer une autorité et s'ouvrir au dialogue des acteurs éducatifs.

[349] Cfr. LEGRAND, Louis. Op. cit., p. 43.

Le refus de la façon de transmettre amène souvent au refus de la transmission, même si la personne qui refuse est consciente de l'importance de cette valeur. Voyons les réponses données par les élèves sur les critères qu'ils signalaient comme déclencheurs du rejet de l'enseignant et des valeurs qu'il essaie de transmettre :

- ***L'enseignant est loin de la réalité :***
  - *« Le monde 'idéal' enseigné est contraire à la réalité : à quoi cela sert-il si je vois tout le contraire dans la rue ? La société donne des idéaux et elle fait tout le contraire : il faut regarder la réalité. »* (Daniel Eduardo)
- ***Attitudes et langage :***
  - *« Comment peut-on croire aux transmetteurs quand ils montrent par leurs attitudes tout le contraire ? »*[350].
  - « *Profs rigides et agressifs : cela amène à la révolte.* » (Sebastián). *« Prof grossier qui criait beaucoup. »* (Jeison).
  - *« La contradiction claire et visible de profs qui exigent du respect mais qui ne nous respectent pas. ».* (Santiago Albeiro)
  - *« Profs qui ne s'intéressent pas aux élèves, comme nous disait une enseignante l'autre jour : « Je m'en fiche que vous réussissiez ou non vos études. » »* (Alexis)
- ***Problèmes de relation avec les élèves :***
  - *« Méfiance de l'enseignant envers nous. »* (Daniel).
  - *« On exige de nous d'être à la hauteur de l'enseignant et quand l'enseignant descend-il jusqu'à nous ? »* (Juan Camilo)
  - *« Petit, j'ai eu un prof raciste, un jour il m'a dit : « vous êtes une ordure ». Cela m'a fait mal. ».* (Alexis)
  - *« Impossible de "recevoir" des valeurs d'un prof qui, fermé sur lui-même, entrait dans la classe, dictait son cours et sortait sans causer avec ses élèves. »* (Johan Sebastián)
  - *« Profs qui exigent qu'on leur donne raison ; pourquoi, s'ils ne nous écoutent pas ? »* (Carlos Mario)
  - *« Nous les jeunes, les discours nous ennuient, bien qu'ils soient importants, et qu'on puisse comprendre après leur importance. Mais nous trouvons parfois des discours démodés qui ne nous touchent pas parce que le monde et notre monde sont différents. »* (Santiago Albeiro)
- ***Imposition de normes :***

[350] Cas d'un responsable du collège accusé de pédophilie. Le déclin de l'Institution à cause de cette situation fut évident et catastrophique pour le bon renom de l'Institution, parce que les médias ont fait du bruit au niveau national. Beaucoup d'élèves quittèrent l'Institution la plongeant dans une crise économique très grave, d'autres ont dû subir les moqueries de leurs amis : « Vous étudiez dans un collège de « maricas « (pédales) ». Qu'est-ce qu'on pouvait dire une fois l'image négative installée dans la tête des individus ? (rappelons-nous ce qu'on pensait sur les accusés de l'» affaire Outreau » avant qu'ils aient été acquittés : « tout le monde nous regardait comme si nous étions des monstres ») Nous avons rencontré quelques personnes qui, scandalisées, questionnaient fortement le collège, mais nous avons trouvé aussi des élèves, des enseignants et des parents qui disaient : le dommage a été fait, l'image du collège est au plus bas, mais cela a été le problème d'une personne, pas de toute une Institution si respectée dans la ville.

- *L'obligation d'assister aux actes religieux du collège.* (Christian David)
- *Imposition des normes, simplement parce que ça « doit être comme ça ! ».* (Sebastián)

- ***Méthode :***
  - *« Le prof d'éthique a tort de prétendre nous enseigner les valeurs toujours par la théorie en évitant de dialoguer avec les élèves. »* (Carlos Mario)
  - *« Prof désagréable, autoritaire, très fort : « vous faites ce que je vous dis de faire, un point, c'est tout ! ».* (Camilo Andrés)
  - *« Prof qui exigeait trop quand j'étais en primaire. Depuis je n'aime pas l'étude et je dois faire des efforts pour répondre au collège. »* (Daniel Eduardo).
  - *« Des profs pour qui "laisser-faire"» est une méthode : sans discipline, sans orientation, sans autorité nous n'apprenons rien et on se moque de tout. ».* (Christian Fabian)
  - *« Profs qui toujours menacent de punir. Ils pensent que cela signifie avoir de l'autorité. Ils ont tort de penser qu'en utilisant la peur on se donne plus de respectabilité. »* (Alejandro)
  - *« Profs ennuyeux avec qui on n'apprend rien, ou profs monotones qui répètent toujours le même discours et le même cours tous les ans. »* (Jeison)

Les processus d'identification des jeunes passent par leurs interactions avec des "autrui significatifs". S'ils ne trouvent pas ce "courant" affectif, la transmission risque de se stopper avant qu'elle arrive chez le récepteur parce que celui-ci crée une barrière infranchissable. Il y a une réaction instinctive qui peut se dégrader au fur et à mesure que la relation, dans notre cas avec l'enseignant rejeté, demeure dans le temps. Nous avons tous connu des enseignants très bien formés mais dans l'incapacité à se mettre en relation avec les élèves, ce qui les empêchaient de transmettre leur savoir et leurs valeurs aux étudiants. Nous avons déjà signalé que généralement l'on pense que ce que l'on possède et ce que l'on maîtrise se transmet facilement. Mais il n'est possible de le faire que si le récepteur est jugé capable de recevoir le message, parce qu'une transmission réussie exige entre les deux personnes une équivalence et non un rejet tel que nous le percevons dans les réponses des élèves. Le meilleur transmetteur est peut-être celui grâce auquel le disciple va égaler le maître et peut-être le dépasser en parcourant son propre chemin. Pour cette raison, il n'est pas possible de dire que pour les jeunes et le monde démocratique, la "transmission" de valeurs soit réalisable par des adultes autoritaires[351], autosuffisants, arrogants ou

[351] Nous pensons qu'auparavant l'autorité verticale et autoritaire – parents, morale rigide, machisme, etc. - permettait une transmission des valeurs reproduisant cette ambiance acceptée par la plupart. On admire tous ceux et celles qui se révoltaient ou se révoltent encore aujourd'hui contre toute forme d'imposition des valeurs. Aujourd'hui, comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1, l'ambiance a changé complètement dans beaucoup de sociétés et pour cela la transmission passe par le dialogue et le respect de l'autre comme personne. Même si pendant l'enfance l'autorité est "autoritaire", de plus en plus l'enfant – d'un certain âge - est vu comme quelqu'un qui a quelque chose à dire sur ce qu'il aime ou n'aime pas. Avec l'adolescent le dialogue devient un impératif même s'il doit accepter les normes nécessaires pour vivre en communauté.

narcissiques. Pourquoi ? Parce qu'elle est verticale, sans dialogue, c'est-à-dire sans communication "affective", sans respect de la personne. Parce que ces adultes se considèrent eux-mêmes comme les détenteurs de la vérité et les autres comme des mineurs qui n'ont rien à dire. C'est l'aveuglement qui caractérise cette sorte de détenteurs de la vérité, car ils oublient que l'être humain est toujours changeant et que par conséquent, il ne peut pas être enfermé dans des "vérités" closes, dans des programmes, comportements ou propositions rigides absolutisés. Dans tous nos entretiens sans exception l'aspect relationnel "affectif" et le respect dû aux autres, tient une importance essentielle pour la réussite de la transmission, aspect que les interviewés exprimaient, en parlant des "autrui significatifs", par des expressions telles que : « il/elle me respectait », « il/elle m'écoutait », « il/elle me donnait des conseils mais j'avais une parole à dire », « il/elle m'accompagnait », « il/elle m'écoutait, respectant ma pensée et mes expériences propres », « il/elle me valorisait », « il/elle m'aimait », « nous dialoguions », etc.

Les structures plus ouvertes des jeunes, se heurtent contre les structures verticales et autoritaires des adultes. Les adultes méconnaissent parfois les langages issus d'interactions des élèves avec leurs pairs et appris au contact continu avec la musique, la TV, l'internet, la technologie. Ces langages jouent chez les jeunes un rôle de premier ordre, pour cela ils refusent un langage démodé. Dans l'effort d'une transmission des valeurs, il faut donc un langage "interculturel" (adulte[352] – jeune) et le dialogue parce que souvent leurs systèmes éthiques, leurs symboles et leurs aspirations se heurtent entre eux, et parfois se rejettent. Du côté de l'école, on trouve beaucoup d'a priori qui peuvent avoir des conséquences fâcheuses dans la vie d'un élève. Parents et éducateurs causent beaucoup de torts par ignorance ou par leur manque de chaleur dans leur rôle de transmetteurs. Comme disait[353] Alexandre Jollien, écrivain tétraplégique : « J'ai pris conscience qu'une partie de ce que l'on m'avait appris s'opposait à mon épanouissement, à la vie en société ».

L'école offre une normativité qui manque parfois dans le sein de la famille ou que les jeunes prennent comme un langage désuet et arbitraire. On peut donc comprendre pourquoi ce manque amène quelques jeunes à rejeter la normativité exigeante d'une Institution. C'est au fond tout le problème de l'autorité qui se fait dans le processus de la transmission, alimenté par la rencontre avec de nouvelles interactions et normes au sein de l'Institution. Les élèves voient parfois l'intégration à l'école comme le fruit de leur « domestication », comme une affaire d'horaires à respecter, d'habitudes à prendre,

[352] L'adulte, en tant que valeur et qui ne s'oppose ni à l'enfance ni à l'adolescence, mais au contraire qui conserve les traits les plus essentiels pour son être. Nous parlons donc d'adulte en tant qu'opposé à l'infantilité entendue comme l'ensemble de traits qui amarre la personne au monde de la puérilité. Pour les jeunes et les enfants, l'adulte est une valeur, un "autrui significatif", une "figure normative" acceptée et respectée, s'ils le voient comme figure libératrice de toutes les formes d'attachement et d'aliénation qui les empêchent de faire ce qui est nécessaire pour parcourir leur propre chemin et d'être eux-mêmes.

[353] JOLLIEN, Alexandre. *Éloge de la faiblesse.* Paris : Cerf, 2003.

de codes à acquérir, d'obligations auxquelles il faut se soumettre, d'autorités qui prétendent savoir tout et dont ils sont de simples récepteurs. Pourtant, cela ne signifie pas que l'institution et l'enseignant doivent s'incliner devant toutes les attentes et tous les désirs de l'élève, parce que celui qui est éduqué ne peut pas choisir lui-même ce à quoi il doit être éduqué, même si aujourd'hui il peut y avoir un peu plus de dialogue et si l'adulte a un impératif "devoir d'antécédence". C'est au fond un conflit entre générations qui exige de l'adulte la responsabilité de ne pas abandonner l'enfant sans l'inscrire dans une histoire en lui donnant les moyens de se développer dans la collectivité qui l'accueille. Les adultes doivent ouvrir l'enfant et l'adolescent à cette histoire, leur enseigner comment elle a été "écrite"[354], puis leur faire connaître dans quelles interactions ils vivent leur propre vie et à partir de là, avec le bagage de leur propre parcours, expériences et connaissances, les aider à entreprendre le travail d'"écrire" leur propre histoire. Il y a certainement chez les enfants, les adolescents, les élèves une revendication d'autonomie, mais, il est très dangereux de les livrer à eux-mêmes, abandonnés, comme s'ils étaient des adultes, sans les limites nécessaires pour modeler leur personnalité.

Le problème de l'autorité face aux adolescents, comme nous le verrons plus largement en parlant de l'autorité des parents, est pour beaucoup un casse-tête. Il existe, c'est sur, des problèmes bien réels, comme nous l'a dit un enseignant en France : « En fait, le rapport à l'autorité a changé. Certains jeunes glissent dans un monde virtuel. Ils transposent trop facilement dans la vie réelle la violence qu'ils découvrent dans les jeux vidéo ou sur Internet. Et les parents, forts du concept de "*l'enfant roi*", n'osent plus intervenir. À partir du moment où ils paient pour l'éducation de leurs enfants, qu'ils les confient à un établissement, ils attendent du personnel une prise en charge totale, et notamment celle des mauvais côtés… Les violences verbales et même physiques se multiplient. Si vous faites une remontrance, à l'aide des téléphones portables, les parents sont aussitôt mis au courant et vous appellent pour vous faire des reproches. Pas tous heureusement… »[355]. Ce problème face à la norme et à l'autorité, en tant que mise en pratique des valeurs ou en tant que véhicules des valeurs, s'exprime toujours par les formes les plus variées de contestation et de violence. Une enseignante disait : « Pour nous, les enseignants féminins, c'est devenu naturel qu'après l'insulte viennent les menaces au niveau sexuel avec des images et paroles vulgaires. Pour beaucoup d'entre nous, il existe une augmentation d'agression physique qui commence par l'approche menaçante de l'élève ». Cette problématique si complexe montre que la transmission des valeurs se trouve dans une grave impasse parce que tous ceux qui devaient être les "autrui signifiants" (parents, enseignants, adultes, forces de l'ordre, institutions) ont perdu leur crédibilité. Pourquoi ? Les causes sont multiples et échappent à l'objet de notre travail, pourtant au fur et à mesure que nous avançons dans notre réflexion, nous trouvons des pistes pour analyser ce problème, très lié à la violence des jeunes en milieu scolaire.

---

[354] Une méthode qui continue d'attirer l'attention est celle du livre « *Le Tour de France par deux enfants* » qui permet de poser les questions récurrentes de la transmission du savoir et de ses modalités, tout en suggérant, en précurseur et avec les moyens propres de l'époque, des réponses par la voie de l'interactivité et de la pluridisciplinarité.

[355] Propos d'un enseignant parus dans le journal Ouest-France, Mercredi 1er février 2006 sous le titre : *» 22 ans en milieu scolaire et j'ai craqué ».* Il y a, selon ce texte, 80.000 personnes du milieu enseignant en France qui ont déposé des plaintes pour violences en milieu scolaire.

Autorité et transmission sont très liées. Mais quel type d'autorité dans l'éducation ? Pour Eirick Prairat[356] l'influence éducative (ou autorité) a quatre grandes caractéristiques. D'abord, *c'est une influence libératrice*, positive, serviable, parce que le mot "autorité" vient du mot *auctor* dérivé du verbe *augere* (augmenter). L'autorité[357] fait croître, elle fait grandir l'enfant et l'adolescent. Ensuite, *c'est une action indirecte,* parce qu'elle n'est pas une simple action mais une activité qui vise à susciter, en l'autre, une activité. Elle n'est pas une volonté qui s'oppose et s'impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une autre volonté pour l'aider à vouloir et à éclairer une liberté qui se cherche. Puis, *c'est une influence temporaire* qui rejette toute influence manipulatrice, qui exige la mort du père pour faire advenir un alter ego, de sorte qu'elle est circonscrite dans le temps. Enfin*, elle présuppose la reconnaissance* et non l'acte d'une soumission aveugle accordant aux autres, comme l'affirme Georg Gadamer, « une plus grande perspicacité ». En résumé l'autorité vit le paradoxe d'être une influence qui pour se déployer comme influence requiert d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire.

Les enseignants interviewés, par rapport à l'autorité, ont insisté sur deux aspects :

- **L'importance des normes mais aussi de la façon de les transmettre :**
  Les jeunes ont besoin des normes, mais dans une ambiance de paix, de dialogue, d'accueil. *« La norme* – nous disait Nelly, psychologue- *est l'éthique de la société. Cela veut dire la capacité de l'être humain de se rendre compte de ce qui est bien et ce qui est mauvais, tant pour soi même que pour les réalités sociales, leur permettant de s'adapter. ».*
- **La méthode :**
  Il ne faut pas tomber dans les extrêmes : ni très rigide, inflexible, dictatorial, parce que cela empêcherait le jeune de se poser des questions et de s'exprimer ; ni très souple, flexible, docile, parce que le jeune perdrait le sens de l'importance de la norme et de l'autorité dans la formation de son caractère. L'idéal donc est que les "figures formatives", soient en processus d'accompagnement, qu'elles connaissent la personne et la

[356] Cf. PRAIRAT, Eirick. *Autorité et respect en éducation.* Le Portique. Le Respect. Mis en ligne le 15 décembre 2005. URL : http ://leportique.revues.org/document562.html.

[357] Selon cet auteur « autorité » vient du mot *auctor* (auteur) qui lui-même est dérivé du verbe *augere* (augmenter). Pour Gérard Mendel, plus qu'une définition, il faut caractériser l'autorité comme la « variété de pouvoir qui assure l'obéissance des subordonnés sans user de la force manifeste, de la contrainte physique, de la menace explicite, et sans avoir à fournir justifications, arguments, ou explications ». G. Mendel nous rappelle aussi le commentaire d'Hannah Arendt qui donne une définition de l'autorité plutôt en négatif : « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation… Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments ». Cité par MENDEL, Gérard. Op. cit., p. 27.

réalité avec qui elles parlent. Le monde d'aujourd'hui exige un dialogue ouvert, sans tabous, mais clair entre celui qui détient l'autorité et celui qui reçoit ses exigences.

Mais les normes[358], qui sont des valeurs mises en pratique, doivent avoir un sens clair, cherchant le bien-être de l'individu en tant que personne et membre "actif" dans la construction de la société. Toute norme présuppose un certain type d'énonciation ou de principe de valeur, duquel elle dérive et vers lequel elle peut aller chercher sa raison d'être. Mais, si la norme est présentée simplement comme contraignante et obligatoire, le jeune a raison de se révolter. Il y a ici aussi des extrêmes : dans un extrême, « *elle est obligatoire* », citons le cas de la directrice d'un groupe qui nous racontait ce qu'elle disait aux élèves : « Vous êtes inscrits dans une Institution qui a des normes précises consignées dans le règlement du collège. Vous devez vous y assujettir pendant votre séjour au collège, après vous pouvez faire ce que vous voulez ». On ne peut pas transmettre la valeur d'une norme de cette façon parce que son intériorisation va être impossible. Cette façon de présenter les normes nécessaires pour la survie d'une Institution, sont vidées de leur sens et perdent toute base solide en devenant passagères, très contraignantes et abusives. A l'extrême, prétendre que *toute norme doive être consensuelle, dialoguée* jusqu'au plus petit détail, donne l'impression qu'il n'existe que des relations horizontales en sachant que dans la vie, il est impossible de ne pas être soumis à un moment donné à des normes qu'on n'a pas choisies et aux quelles on doit se plier. Quand l'enfant "roi" ou le jeune se trouvent face à des adultes qui, par peur, par négligence, par ignorance ou parce qu'ils veulent donner pleine liberté à leurs enfants, les élèvent sans leurs poser de limites, ces enfants deviennent des jeunes angoissés face à l'autorité et à la norme avec comme conséquences l'insécurité et la peur, la révolte, la violence cherchée pour attirer l'attention, le manque de respect envers les autres, l'égocentrisme, etc.

COMMENT LES VALEURS VOUS ON ETE TRANSMISES ?

Dans le processus de transmission de valeurs intergénérationnel, la génération précédente n'est pas une limite pour ma liberté, mais sa possibilité. En regardant les réponses des parents, des enseignants et des élèves, on constate que le plus essentiel pour tous, est que les valeurs soient en accord avec ce que le transmetteur enseigne. C'est seulement dans cet accord que la transmission est crédible et on peut parler des "autrui significatifs" et de "modèles d'identification". Pour le jeune la transmission ne peut donc fonctionner sans l'appui d'un témoignage vivant et il est intéressant de constater qu'ils sont conscients qu'un jour ils devront aussi être un témoignage pour leurs enfants. Or, la transmission est vivante non seulement quand on dit : « Je transmettrai à mes enfants ou à mes élèves ce que j'ai reçu », mais aussi quand on dit : « Je transmettrai à mes enfants ou à mes élèves ce que j'ai reçu, mais en l'adaptant au monde moderne dans un dialogue ouvert avec les valeurs des nouvelles générations. ». Il y a également transmission quand on dit : « J'ai reçu cette ou ces valeurs comme les plus signifiantes pour ma vie. Maintenant, bien qu'elles gardent leur importance, je découvre que d'autres le sont davantage. ».

[358] On ne mentionne pas ici les normes issues de la manipulation, de l'autoritarisme, de la dictature, de la tyrannie ou des traditions, qui vont contre l'épanouissement auquel a droit tout être humain.

En écoutant les interviewés, nous avons pu voir comment le langage, les gestes significatifs et les "autrui significatifs" deviennent des "symboles" qui marquent les fondements de la communication sociale. Nous avons compris que ce qui est fondamental dans le processus de transmission, c'est la "manière" de communiquer, le rapport étroit avec la réalité et la qualité des interactions. N. Elias a raison quand il nous dit qu'il n'y a pas d'antinomie individu-société, mais des configurations concrètes formées par l'ensemble des individus, possibles à analyser en tenant compte du "sens intentionnel" que les actions possèdent pour les actants. Le jeune s'établit peu à peu une échelle personnelle de valeurs qui peut devenir différente, en quelques aspects, de celle qui a été inculquée par la famille ou par l'école. Regardons les réponses des adolescents aux questions : « Comment transmet-on une valeur ?» « Comment vous a-t-on transmis les valeurs et lesquelles, selon vous, sont aujourd'hui essentielles dans votre vie ? » :

- ***Voir la valeur en acte dans la vie quotidienne*** *:*
  - *« On a besoin de "voir" la valeur chez l'adulte ou dans les situations qui nous sont proposées comme des exemples de l'importance des valeurs. Cela nous touche et nous invite à la réflexion sur nos propres valeurs. Sans l'exemple essayer de transmettre est inutile. »* (Carlos Mario).
  - *« La parole touche mais l'exemple invite à l'action. »* (Christian David).
  - *« L'exemple, ce qu'on voit chez les autres est le principal : comment un père peut-il donner des valeurs à ses fils ou les exiger s'il est un ivrogne, grossier et irresponsable ? »* (Christian Fabian).
- ***Le contact avec la réalité :***
  - *« Par la* ***sensibilisation*** *à ce qui se passe dans la rue, cela me pose des questions sur les valeurs. »* (Camilo Andrés).
  - *« Ce qui importe dans une transmission de valeurs c'est la vie concrète, les faits : « les mots sont des feuilles emportées par le vent ». Par contre, une « image », un dessin, une action, resteront dans la tête parce qu'ils sont plus faciles à assimiler. »* (Jeison).
  - *« S'adresser au jeune en respectant sa réalité et ne pas lui imposer la vision de « auparavant, c'était comme ça ! » »* (Alexis).
- ***Transmettre oui mais comment ? :***
  - **L'importance des récits et des cas** *: « Par des exemples, des histoires, des récits qui nous invitent à réfléchir. Connaître le chemin qu'ont parcouru ceux qui sont arrivés au sommet de leur vie, cela nous donne des idées pour la vie quotidienne. »* (Carlos Mario). *« On nous "montrait" la signification des valeurs, les conséquences des antivaleurs par des exemples : il est important de "montrer" et non se contenter de donner des explications. »* (Daniel). *« Par la lecture et les exemples des réalités qu'elle nous montre, même si elle le fait de manière fictive comme c'est le cas des romans. »* (Daniel Eduardo).
  - *« La* ***comparaison*** *est un des principaux moyens pour transmettre les valeurs : comparer les personnes, les réalités, les expériences du passé des générations précédentes avec les valeurs du monde présent nous aide à mieux comprendre ce qui est bon et ce qui est mauvais. Ces comparaisons peuvent être tirées aussi de contes, fables, récits et de la littérature en général. »* (Camilo Andrés). *« Par le* ***partage d'expériences*** *et la* ***comparaison*** *des valeurs de ma famille avec celles de mes relations, les miennes, d'autres familles et particulièrement des familles divisées dont les enfants prennent le mauvais chemin. »* (Carlos Mario).
  - *« Toute valeur doit être* ***socialisée*** *pour qu'elle nous atteigne, nous touche. Si la valeur proposée ne touche pas, elle se perd dans le vide. »* (Johan Sebastián).
  - *« Il faut qu'on ait de la motivation pour s'intéresser à la valeur que quelqu'un essaie de nous apprendre. »* (Alejandro).
  - *« Par les* ***conférences de formation*** *qu'on nous donne à l'école. »* (Santiago Albeiro).

- *« Par les **conseils** que les profs nous donnent. »* (Christian Camilo).
- *« Par des **activités de réflexion et de conscientisation**[359] tels que les travaux en groupe, des activités et des jeux pour comprendre les valeurs. ». « Il est important d'expliquer, d'accepter des questions et de ne pas se contenter de dire : « cela doit être comme ça ! », ou « ne le fais pas parce que je sais mieux que toi ! »* (Juan Camilo).
- *« Le **dialogue** est une des clés pour pouvoir transmettre les valeurs. Le dialogue exige de nous d'apprendre à "écouter". »* (Juan Camilo).
- *« Une **ambiance adéquate de confiance, d'écoute de dialogue**, de respect mutuel. »* (Sebastián).
- *« Par la **poésie** qui a une façon particulière de montrer tout un monde de valeurs. »* (Ferney Alexis).

Ces réponses nous permettent de comprendre l'importance du "comment de la transmission", toutes nous parlent d'interactions et d'un espace relationnel, c'est-à-dire d'un système de coordonnées, des « configurations », qui définissent la situation des êtres les uns par rapport aux autres, comme dit N. Elias. Penser uniquement à un message (une valeur), à un certain transmetteur et à un certain récepteur, empêche une vision plus profonde des interactions et des éléments qui ont le plus d'influence dans ces interactions en rendant possible les processus d'identification. Négliger l'ensemble des configurations empêche aussi de « peser » l'importance des moyens et des façons de transmettre, comme on peut l'apercevoir dans les réponses des interviewés. Ces réponses montrent clairement que les configurations, toujours mouvantes, créent des équilibres fluctuants de tensions et de forces. On le comprend quand on voit les exigences requises pour que la transmission soit possible : que la valeur soit concrétisée, qu'elle tienne compte de la réalité et que les interactions aient des caractéristiques particulières. De plus, N. Elias a bien vu que dans la formation d'une morale, dans la construction d'un système de valeurs, il y a deux déterminants : la société et l'individu.

Mais l'individu doit être regardé dans toute sa complexité : « *faber, cogitans, loquens, ludens, amans, civis, ambulans, sacer,… »,* pour éviter tout réductionnisme dégradant qui inhibe son épanouissement. Ce réductionnisme est engendré par les modèles d'éducation autoritaires et par les idéologies, les totalitarismes, les romanticismes, les croyances acritiques, les mysticismes décharnés, etc. En réaction, nous voyons comment aujourd'hui la tendance à réduire la personne à un être rationnel, suscite des critiques de tous côtés. Suivons cet exemple éclairant : un enseignant, Ignacio, responsable du cours d'éthique nous disait :

> *« Je suis un enseignant "rationne" pour qui, le plus important, est le schéma académique indépendamment de savoir si les jeunes l'aiment ou pas parce qu'il faut savoir les choses. On ne peut pas se laisser guider par les goûts des jeunes. Ma méthode est : penser, réfléchir, créer ? C'est une méthode que j'ai prise à la pensée éducative cubaine. »*

Bien que l'aspect épistémologique de la valeur soit important pour sa compréhension, le fait de réduire son cours à la théorie le rendait "ennuyeux" pour la plupart des élèves interviewés. Le pire était qu'il affirmait avoir raison, disant que son "modèle" d'enseignement était celui dont les jeunes avaient le plus besoin aujourd'hui. Face à l'apathie des élèves, on se rend compte qu'à côté de la théorie sur les valeurs une mise en place d'autres activités est nécessaire pour qu'ils comprennent que l'information est importante : « j'ai de l'information qui peut vous aider ». Nous avons constaté

[359] Terme que nous travaillerons dans le chapitre 7, d'après Paulo Freire.

que parfois ce qui avait le plus de valeur pour eux, c'était des *facteurs qui échappaient au cadre de la raison*. Les êtres humains ont des besoins plus profonds, qui ne trouvent pas leur réponse seulement dans la raison ou la science. Dans un processus de transmission, si l'on veut établir l'harmonie entre la raison, les émotions, l'imagination et la transcendance de la personne, il faut connaître sa situation, ses interactions et le système de coordonnées qui lui permet de construire les configurations.

Dans ce même ordre d'idées, la réaction contre le dogmatisme du passé doit éviter les analyses simplistes, tant de droite que de gauche, qui regardaient les situations en termes de "noir ou blanc", sans se mettre au-dedans de la réalité complexe. Dans cette complexité nous ne pouvons pas non plus négliger le côté "négatif" de la personne : la présence de forces irrationnelles, le désir de posséder, la recherche de pouvoir et de tromper les autres et soi-même. Selon E. Morin, l'éducation doit enseigner l'unité de la condition humaine, à la fois physique, biologique, psychique, culturelle, sociale et historique, alors que le découpage disciplinaire la désintègre. Elle doit également enseigner le destin planétaire du genre humain, se départir des visions du positivisme scientifique, des conceptions déterministes. On devrait enseigner, dit Morin, « les océans d'incertitudes tout autant que les archipels de certitudes ». L'école d'aujourd'hui doit, plus que jamais, préparer l'enfant à entrer dans le monde adulte – un monde de plus en plus difficile et complexe – mais sans l'isoler du monde des enfants ni du monde adulte lui-même, pour lui "éviter" toute confrontation directe entre l'un et l'autre.

SELON LES ENSEIGNANTS, COMMENT DOIT-ON TRANSMETTRE LES VALEURS ?

Nous avons entendu les élèves, maintenant donnons la parole aux enseignants (*ens.*) et aux parents (*pt.*) pour qu'ils répondent à la question : « Comment l'enseignant doit-il transmettre les valeurs ? » En comparant leurs réponses à celles des élèves nous trouvons des similitudes mais aussi d'autres aspects qui nous signalent encore une fois l'importance de la qualité des interactions dans les processus d'identification et de transmission :

- **L'importance du témoignage ou la "valeur investie" :**
  - *« **Je ne peux pas enseigner une valeur aux élèves en disant une théorie**. C'est avec mes actes que je leur montre et je leur dis : je vous aime, j'ai confiance en vous. Les jeunes sont très sensibles au témoignage des adultes. »* (Margarita, *ens.*)
  - *« Tenir compte que les **enfants et les jeunes tendent à imiter le comportement et les attitudes des adultes**. Pour cette raison, il faut qu'ils puissent regarder dans nos actions et dans la façon de nous mettre en relation avec eux les valeurs dont ils ont besoin. L'imitation peut être positive, mais peut aussi devenir dangereuse, tout dépend de qui ils imitent. »* (Maria Elena, *ens.*)
  - *« Les **jeunes observent** beaucoup, **analysent, comparent. Ils ne se laissent pas convaincre par des paroles mais par les témoignages**. Leur question est toujours : pourquoi les adultes (parents, enseignants) me motivent et m'enseignent les valeurs, si eux-mêmes ne les vivent pas ? »* (Marta Lucía, *ens.*)
  - *« **On ne peut pas donner une valeur si l'on n'en est pas investi**. Même le conférencier qui n'a pas de force de conviction dans sa parole échoue dans la transmission de son message. Dans ce cas, même si je ne le connais pas, je peux « voir » s'il y a chez lui de la cohérence ou*

non avec son discours. Si ses paroles ont de la force, elles m'inviteront à les vivre avec ce que je suis, vis, sens ou ce dont j'ai besoin. Il est très important qu'il y ait un lien "affectif" pour être touché par autrui. » (Amalia Cristina, *ens.*)

- *« Les valeurs se transmettent en lien avec **l'exemple**. L'aspect principal est l'attitude, l'intérêt réel pour l'élève, le dialogue, le suivi de son parcours. L'enseignant attentif doit se poser des questions : qu'est-ce qui se passe chez cet élève en particulier ? Pourquoi un changement si soudain ? »* (José Luis, *ens.*)

- **Être un transmetteur :**
  - *« Pour bien transmettre, les parents ainsi que les enseignants, **doivent se former pour faire face aux situations nouvelles** : il y a des choses du monde des enfants et des jeunes qu'ils ne connaissent pas. »* (Margarita, *ens.*)
  - *« Le plus important est **qu'ils "voient" les valeurs en pratique** à travers les exemples, les concepts viendront après. Il faut que les élèves voient dans le quotidien la façon comme nous les considérons, la manière de nous mettre en relation avec eux. »* (Marta Lucía, *ens.*)
  - *« Il faut **transmettre les valeurs avec passion, joie et amour**, "que la connaissance pénètre la peau". L'enseignant qui veut transmettre sans amour échoue devant ses élèves. ».* (Margarita, *ens.*)
- **Relation proche et amicale :**
  - *« Il faut **descendre au niveau des élèves** pour qu'ils comprennent ce qu'on veut leur transmettre. »* (Marta Lucía, *ens.*)
  - *« **Savoir répondre aux inquiétudes** des élèves pour qu'ils n'aient pas peur de s'adresser à nous. »* (José Luis, *ens.*)
  - *« Il faut que les "**figures formatives"** accompagnent les jeunes, qu'elles **soient proches d'eux** avec un dialogue ouvert, sans tabous, mais, bien évidement, sans perdre leur image d'adulte. »* (Maria Elena, *ens.*)
- **Les moyens et les façons de transmettre :**
  - *« Il faut toujours dire aux élèves : « Ce qui te fait grandir c'est l'étude, la qualité de la personne, tes valeurs et tes bons amis. ». Il faut **les aider à se valoriser et à valoriser les autres**, à se percevoir plus clairement en leur montrant une autre façon de voir les choses. »* (Ignacio, *ens.*)
  - *« Notre collège donne beaucoup d'importance aux" **ateliers d'orientation"** pour montrer l'importance des valeurs : nous partons d'un problème réel, nous préparons une vidéo ou l'analyse d'un cas, les élèves travaillent en groupe et après on fait le feed-back. Il est plus efficace de les faire travailler par petits groupes si l'on veut transmettre plus efficacement. »* (Marta Lucía, *ens.)*
  - *« Importants moyens de transmission **: les récits, les jeux, les conversations** amicales avec les élèves. »* (Margarita, *ens.*)
  - *« En leur **montrant les limites de la vie** et qu'on ne peut faire ou avoir tout ce dont on a envie. »* (Rodolfo, *pt.*)
  - *« Il faut **les motiver, leur offrir ce qui est le meilleur**, en leur montrant aussi clairement ce qui est le pire : les valeurs se" construisent" ensemble. »* (Gabriel et Gloria Elena, *pt.*)
  - *« Pour eux, **étudier avec des copains d'autres couches sociales** est une façon d'apprendre les valeurs. »* (Amalia, *ens.*)
  - *« Souvent on trouve un **décalage entre la pédagogie**[360] **utilisée par l'enseignant et l'école, et la pédagogie utilisée par les parents.** »* (Ignacio, *ens.*)

[360] Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, signalent que pour les douze besoins (cf. Note 2, p. 160), il doit y avoir une pédagogie permettant de les développer. Dans la ligne d'une pédagogie qu'ils appellent « postmoderne », ils nous parlent de neuf pédagogies avec le besoin principal qu'ils promeuvent : *La pédagogie des expériences positives* (attachement), *la pédagogie humaniste rogérienne*

- *« Aujourd'hui les jeunes sont loin de choisir des modèles de vie – saints ou héros - comme ils le faisaient auparavant. Pour eux,* ***les modèles sont eux-mêmes ou leurs pairs.*** *»* (Margarita, *ens.*)
- *« Pour" intérioriser" une valeur il faut* ***sensibiliser l'élève.*** *»* (José Luis, *ens.*)
- *« Il est important de* ***partager sa propre expérience, sa propre vie avec les élèves****. Ils s'intéressent beaucoup à l'expérience de l'enseignant : comment était-il avant ?, comment est-il maintenant ? Cela exige d'être cohérent vis-à-vis d'eux, faire le chemin ensemble dans la vie quotidienne de l'école, leur parler avec le langage de la vie, un langage clair pour me faire connaître. »* (José Luis, *ens.*)
- ***« L'étude de cas est importante*** *: partir d'un cas tiré de la vie quotidienne, des expériences des jeunes, de mon expérience, et après réfléchir et entamer une conversation autour. L'expérience doit être éclairée par la théorie et la théorie doit être soutenue par l'expérience des autres et par ce qu'on lit. »* (Ignacio, *ens.*)
- *«* ***Rationnaliser*** *est important dans la mesure où cela pose des questions. Il y a des valeurs qu'on connaît par l'exemple, d'autres par l'information. »* (Ignacio, *ens.*) *«Il faut donner beaucoup* ***d'espace à la réflexion*** *en utilisant les réunions et les travaux de groupe. Nous devons être aussi créateurs de nouvelles stratégies didactiques. »* (Marta Lucía, *ens.*)

- **Partir toujours de la réalité :**
  - *« L'école et les enseignants doivent* ***partir de ce que les élèves ont reçu de leurs parents*** *: valeurs, un type de formation et une ambiance particulières, des expériences marquantes. Il faut aussi tenir compte de leur vie quotidienne, savoir si leurs amis peuvent leur transmettre des valeurs. Tout cela, les élèves l'apportent à l'Institution. Il ne faut pas être un psychologue pour savoir qu'un jeune passe par des situations difficiles exprimées à travers ses attitudes : réservé, silencieux, agressif, indifférent, indiscipliné, peu enthousiaste. »* (Margarita, *ens.*)
  - *« Nous, les adultes****, devons participer aux jeux des enfants et des jeunes****, parce que c'est une façon de connaître leur monde, leurs interactions, leur langage. C'est un espace de dialogue, d'"inculturation" qui évite le conflit générationnel, "créant" un langage commun pour se faire entendre. »* (Orfilia et Luis, *pt.*)
  - *«* ***La réalité touche beaucoup****. J'ai profité des situations du moment, parce que ce sont l'exemple et les cas concrets qui les motivent le plus en leur permettant d'en tirer eux-mêmes les conséquences pour leur vie. »* (Rodolfo et Lucelly, *pt.*)
  - *Il n'est* ***pas possible d'être un excellent enseignant en étant un médiocre être humain****. Pour les jeunes, ce sont les témoignages qui comptent dans la transmission des valeurs. « Il faut que les enseignants aient une vision critique et réflexive face aux valeurs et à tous les mouvements qu'elles entraînent dans les personnes, les groupes et la société. »* (Rodolfo, *pt.*)
  - *« On ne peut changer personne. Le processus d'intériorisation passe par la vie, par le* ***contact avec le quotidien des choses*** *où chacun intériorise à sa façon, même sans s'en rendre compte. »* (Ignacio, *ens.*)
- **La transmission, une affaire corporelle et non seulement de la raison :**
  - *«* ***Nous apprenons avec tout****, non pas uniquement avec la tête, la raison. Dans la rue, le texte et l'expérience ; la connaissance se trouve dans la vie quotidienne. Pour cela le témoignage est important. »* (Marta Lucía, *ens.*)

(acceptation), *la pédagogie du projet* (investissement), *la pédagogie différenciée* (stimulation), *la pédagogie active* (expérimentation), *la pédagogie behavioriste* (renforcement), *la pédagogie interactive* (communication), *la pédagogie du chef-d'œuvre* (considération), *la pédagogie institutionnelle* (structures). Cf. POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette. Op. cit., pp. 199-203.

Ces réponses nous signalent clairement quels sont les éléments les plus importants pour qu'une transmission de valeurs arrive à son but de toucher la personne, en l'invitant peut être à "user" de cette valeur-là, ou plus important encore, à l'incorporer comme une façon d'être, comme une expression de son être. Les valeurs passent par le corps et sont perçues par le corps, c'est-à-dire que la transmission de valeurs est corporelle, exige des relations crédibles, le lien affectif, le témoignage, la socialisation. Les valeurs, nous l'avons déjà souligné, sans se réduire au corporel sont corporelles et pour cette raison nous nous permettons de parler d'"incorporation des valeurs"[361] et qu'en même temps, elles sont transcendantes parce que la valeur n'existe que si elle est partagée. Rappelons ces deux aspects, décrits par Jean Nabert, que nous avons déjà cités : « Que nous soyons témoins ou acteurs, nulle valeur ne peut être dissociée de l'émotion que nous éprouvons en présence d'êtres, d'actions, d'œuvres, véhiculant une intention qui n'est pas de ce monde, bien qu'elle doive s'y investir pour le progrès de l'existence. Le prédicat, la qualité, qui est valeur, au lieu de participer d'une essence, traduit un acte, une intention, qui ne pourrait même pas s'assurer intérieurement de soi, sans une ébauche d'action, sans la médiation de l'histoire et des œuvres »[362]. En écoutant les jeunes, les parents et les enseignants, on peut percevoir clairement que les valeurs ne se réduisent pas à une théorie plus au moins élaborée. C'est pour nous un des échecs de la transmission quand elle est réduite à un aspect intellectuel, tout à fait intéressant pour un penseur ou un adulte formé, mais qui n'a pas la même importance pour les enfants et les jeunes.

Mais attention, nous n'affirmons pas que la valeur se réduise à une perception ou à un sentiment, fruit d'une émotion, ou à un désir, ou à ce qui m'est agréable, que j'aime, comme nous le verrons dans le chapitre 8. Dans le processus de transmission, il faut tenir compte de la variabilité des jeunes comme nous l'avons expliqué dans la première partie de notre travail : aujourd'hui « le prof est chouette », demain, à la suite d'un reproche ou d'une mauvaise note, « je ne l'aime pas, je le déteste ». En plus, comme nous l'avons signalé dans la problématique des valeurs : « pour qu'il y ait dans toute valeur et en tout ordre de valeurs un élément de permanence qui s'oppose à ce qu'il y a dans le désir de changeant ou de capricieux, il faut que la valeur comporte l'équivalent d'une règle, d'une forme, capable de diriger le désir et de lui imposer l'unité d'une direction »[363]. Et, c'est précisément cette permanence chez l'individu que nous allons appeler "incorporation des valeurs" comme le processus le plus abouti de transmission.

Il ne faut pas s'étonner si les gestes significatifs et les "autrui significatifs" sont essentiels dans la transmission des valeurs et dans les processus d'identification ; que l'aspect de "sentir" et de "percevoir" la valeur "incorporée" en autrui, la rend crédible aux yeux de celui qui le "reçoit". Du côté des transmetteurs, tant les jeunes que les adultes interviewés, tous, sont d'accord sur le caractère essentiel du témoignage, de l'exemple, des valeurs devenues pratiques concrètes dans la vie quotidienne des personnes. En plus de l'exemple, le bon transmetteur possède une force qui "touche" autrui,

[361] Sujet que nous développerons dans la troisième partie de notre travail.

[362] NABERT, Jean. Op. cit., p. 80.

[363] Ibid. p. 95.

manifestée par l'expression : « transmettre avec amour, passion et joie. ». Il n'est pas possible pour les enfants, les jeunes et les adultes interviewés, de vouloir transmettre les valeurs sans créer à l'avance un lien affectif qui attire l'attention ou qui motive. C'est de nouveau Jean Nabert, qui d'une façon très originale va nous le dire : « Dans les *jugements de valeur***,** l'être du sujet, action, œuvre, personne, véhicule une qualité qui est le reflet sur lui d'un acte, d'une opération créatrice, d'une intention pure, au moment où cet acte, s'infléchissant vers le monde pour s'y produire et s'y saisir indirectement, devient source de valeur en raison même des résistances qu'il rencontre ou qu'il se suscite à soi même. »[364]. Le lien affectif permet donc de "voir", de "sentir" cette qualité-là, le plus souvent à l'insu du transmetteur.

Le lien se crée d'abord, par le témoignage de quelqu'un qui vit "ses" propres valeurs dans la vie quotidienne. Pour cela, à l'école et pour les parents, s'appuyer sur de cas concrets est important pour "reconnaître" les valeurs, pour les différencier de celles qui ne le sont pas. Ce sont les cas concrets que l'on apporte en racontant ses propres expériences ou celles des autres, les récits, fables, contes, films, poésies, etc., toutes pleines d'images qui, en touchant l'individu, peuvent l'amener à la réflexion, puis à la décision de vivre une valeur, et enfin à un changement de vie et de regard sur le monde[365]. Des parents et des enseignants utilisent parfois l'école de la rue, c'est-à-dire, qu'ils montrent les réalités des personnes qui ont détruit leurs vies ou qui vivent dans des situations misérables pour toucher les enfants, les jeunes et les adultes et leur montrer ainsi les valeurs indispensables pour la vie personnelle et communautaire. Un élève nous disait à ce sujet : « Une action, une image, un dessin resteront plus facilement dans la tête que les paroles, feuilles que le vent emporte. », et un autre avec conviction affirmait : « Si la valeur proposée ne touche pas, elle se perd dans le vide. ».

La socialisation, moyen essentiel pour la transmission des valeurs, moyen très lié à l'aspect affectif, se présente comme l'ambiance où se développe le processus de transmission : la transmission des valeurs est une affaire de socialisation, ou plutôt, la transmission se joue sur la socialisation[366]. Mais,

---

[364] Ibid. p. 80.

[365] Les exemples de personnes qui ont changé leur vie et leur système des valeurs radicalement, après avoir vu une image touchante sont innombrables. Tout de suite un exemple est venu à notre esprit : c'est le cas d'Oscar Arnulfo Romero, Archevêque de San Salvador. Un jour qu'il était à la porte de sa maison, une pauvre femme avec son fils famélique s'approche de lui pour lui demander une aumône. Dans l'indifférence et un peu fâché par ce dérangement, il lui répond avec froideur : « il serait mieux d'allaiter votre enfant ». La femme fatiguée consent à le faire devant lui et de son sein épuisé l'enfant affaibli ne buvait que du sang parce qu'il n'y avait plus du lait. Monseigneur Romero est vivement touché par ce spectacle et se fait désormais pasteur et défenseur des pauvres jusqu'à donner son propre sang comme témoignage. Il fut assassiné, pendant qu'il célébrait la messe, en mars 1980 par quatre inconnus, qui étaient en relation avec l'extrême droite du San Salvador.

[366] « Une formation morale véritable n'est pas dans l'affirmation sans discussion de valeurs particulières, liées finalement à des situations particulières. Elle est au contraire dans la mise en question de la diversité de ces valeurs et dans le parti de la communicabilité en vue d'un accord possible ou, à défaut, d'une compréhension et d'un respect de la diversité. La tolérance positive se fonde sur la valeur de

quelles caractéristiques de cet aspect nos interviewés ont-ils accentuées ? Le transmetteur doit tenir compte de la réalité quotidienne de ceux qui sont les cibles de la transmission d'une valeur déterminée, les écouter en tant que personnes pour permettre une atmosphère de dialogue, de respect de l'autre en le valorisant comme une personne qui a le droit de s'exprimer et de réagir, et non comme un handicapé incapable de penser, de réfléchir et de décider par lui-même[367]. Mais, si l'on considère les élèves uniquement comme des intelligences, l'école risque de transmettre autoritairement des connaissances censées les rendre capables de jouer leur rôle sur la structure inégalitaire de la vie économique et sociale. Pour cela, nous avons trouvé pertinent ce que dit le document du Ministère d'Éducation Colombien sur la « Politique Educative pour la Formation Scolaire dans la Connivence » que nous avons cité ci-dessus : « La construction et la reconstruction des connaissances, attitudes et modes d'agir des élèves, ne s'obtient pas par la simple transmission des valeurs, mais en plus par le vécu au sein de l'école, des relations démocratiques et du respect mutuel. ».

Enfin, pour achever ce parcours, nous voudrions insister sur l'importance qu'a pour l'élève le fait d'être reconnu en tant que personne, condition fondamentale pour qu'il s'intéresse au processus de transmission de valeurs. Précisément dans nos entretiens, un des aspects les plus soulignés par les jeunes était celui du manque de reconnaissance : « Pourquoi mon père, ou ma mère, ou mon prof… ne me reconnaît pas ? Comment peut-on exiger de moi du respect si l'on ne me respecte pas ? ». Être reconnu par un autre est une des plus grandes exigences de l'enfant et du jeune, par contre, être ignoré les rend malheureux. Pour le comprendre, revenons aux évidences de l'intelligence de l'enfant : Françoise Dolto[368] demandait de reconnaître l'enfant comme sujet de lui-même et en tant que sujet de ses désirs inconscients. « Notre rôle de psychanalyste - disait-elle - n'est pas de désirer quelque chose pour quelqu'un mais d'être celui grâce auquel il peut advenir à son désir ». De son côté, Janusz Korczak nous dit à ce sujet : « Vous dites : c'est fatigant de fréquenter les enfants. Vous avez raison. Vous ajoutez : parce qu'il faut se mettre à leur niveau, se baisser, s'incliner, se courber, se faire petit. Là, vous avez tort. Ce n'est pas cela qui fatigue le plus. C'est plutôt le fait d'être obligé de s'élever jusqu'à la hauteur de leurs sentiments. De

---

l'homme comme responsabilité et liberté. Le respect de cette responsabilité et de cette liberté est à mes yeux le principe fondamental d'une formation rendue possible et souhaitable dans l'école d'aujourd'hui » LEGRAND, Louis. Op. cit., p. 62.

[367] Comme disait Bachelard : « Découvrir est la seule manière active de connaître. Corrélativement. Faire découvrir est la seule méthode d'enseigner ». Cité par Natanson, Jacques et Madeleine. Op. cit., p. 120. Du côté de l'importance qu'a l'intelligence créative dans le processus de la découverte personnelle des valeurs, Cf. LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. *Inteligente creativa. El descubrimiento personal de los valores.* Madrid : B.A.C., 2003.

[368] De Françoise Dolto nous soulignons spécialement : *La Difficulté de vivre.* Paris : Gallimard, 1995 ; *Tout est langage* Paris : Gallimard, 1995 ; *Lorsque l'enfant paraît,* Paris : Ed. du Seuil, Paris : 1990 ; *Autoportrait d'une psychanalyste* Paris : Ed. du Seuil, 1989 ; *La Cause des enfants.* Paris : Robert Laffont, 1985.

s'étirer, de s'allonger, de se hisser sur la pointe des pieds »[369]. Vivre l'expérience d'être reconnu "touche" directement le plus profond de nous-même en créant l'ambiance indispensable pour les interactions hautement symboliques, facilitant ainsi le processus de transmission et d'incorporation des valeurs.

PROBLEMATISER ET REFLECHIR

Or, dans ce processus, en plus de tous les aspects soulignés ci-dessus, nous voudrions montrer l'importance de la réflexion[370]. Dire que la transmission exige le lien affectif n'implique pas qu'il soit l'unique aspect à souligner. Le processus doit faire son parcours dans la personne qui est "touchée" par une valeur et qui réfléchit sur la façon de la vivre, de la faire sienne. Dans une étude sur la transmission de valeurs, comprendre ce qui se passe chez celui qui "reçoit" la valeur transmise est peut être un des aspects les plus oubliés et les moins travaillés. Nous parlerons donc de l'importance de la réflexion et de la décision dont un des déclencheurs est la comparaison[371]. En interrogeant les jeunes, nous leurs avons posé cette question : par rapport à d'autres familles que vous connaissez, quelles sont les valeurs les plus remarquables chez la vôtre ? Et, quelles valeurs avez-vous trouvées dans les autres familles qui manquent dans la vôtre ? Cet effort de comparaison leur permettait de réfléchir sur l'importance des valeurs reçues soulignant les avantages d'un modèle d'éducation et aussi ses limites. Précisément, un des objectifs de l'utilisation de cas ou d'exemples de la vie quotidienne par les parents ou les enseignants, était d'amener l'enfant ou le jeune à la réflexion en lui permettant de comparer deux situations (par ex. le jeune issu d'une famille désunie et celui issu d'une famille unie - ou les conséquences réelles de la drogue et de l'alcool -, etc.), ainsi il pouvait comprendre l'importance de certaines valeurs dans leur vie et se poser des questions sur son propre système de valeurs : ce qu'il possédait, ce qui lui manquait, ce

[369] KORCZAK, Janusz. *Quand je redeviendrai petit.* Paris : Robert Laffont, 1998.

[370] Ce sujet sera travaillé en profondeur dans le chapitre 8.

[371] Petit Robert : « (lat. *comparatio*) Le fait d'envisager ensemble (deux ou plusieurs objets de pensée) pour en chercher les différences ou les ressemblances ». La comparaison est donc un exercice mental qui, dans le processus d'incorporation de valeurs, exige de prendre une décision : dois-je pour vivre « m'approprier » cette valeur proposée ? Dois-je changer « ma » valeur pour une autre plus adéquate pour ma vie ? Dois-je renforcer ma valeur face à d'autres valeurs ou plutôt antivaleurs ? Telles sont quelques questions que l'individu peut se poser quand il réfléchit sur la valeur en la comparant avec d'autres valeurs ou antivaleurs.

qui devait être amélioré ou renforcé. La comparaison est donc un moyen de transmission important, parce qu'elle amène à la réflexion, à la confrontation avec le propre système de valeurs, idées, à priori, etc.

Jean Piaget en utilisant la notion de "situation – problème" nous signale l'importance de confronter l'élève à un obstacle pour l'engager à modifier ses représentations et donc à progresser dans ses apprentissages, et aussi pour qu'il perçoive l'élément de permanence qui s'oppose à ce qu'il y a dans un désir changeant ou capricieux. Ceci est une manière de transmission efficace parce qu'elle rend le sujet actif, "demandeur", et non comme on le considérait auparavant, un sujet passif qui devait recevoir sans réagir parce qu'il "savait" que ce qu'on lui transmettait était le mieux pour lui. C'est de cette manière que l'on peut éviter de penser la transmission en termes mécaniques ou, simplement, comme un rapport de force en réinstallant le savoir dans l'ordre du désirable. Si les élèves s'ennuient à l'école, c'est peut-être, parce que le savoir scolaire y est trop peu problématique, trop peu dynamique, trop peu authentique, trop peu vivant. Les élèves sont plus sensibles aux enseignants qui leur permettent d'acquérir le sens du problème, les encouragent à traiter des problèmes précis et à voir le sens des valeurs proposées ou confrontées dans des contenus déterminés.

Dans ce même ordre d'idées, il est important de former au questionnement, ou comme dit J. Brunner à « l'art d'exploiter les questions, de les garder vivantes ». Se poser des questions, relativiser les vérités absolues, "penser" les dogmes, aident à restaurer la liaison entre les générations et aussi à apprendre à se relier aux nouvelles qui, en posant elles aussi des questions, veulent trouver leur propres réponses. Entre le relativisme différentialiste qui, au nom du respect absolu des différences, condamne les individus à reproduire leur culture d'appartenance, et l'universalisme dogmatique, qui au nom de la "grande culture", poursuit la colonisation de l'intérieur, il y a place pour une pédagogie où les élèves, se reconnaissent ensemble fils et filles des mêmes questions et capables d'assumer sereinement la différence de leurs réponses[372]. La transmission des valeurs à l'école passe donc par le fait de permettre à l'élève de s'approprier lui-même les connaissances et les valeurs qu'on lui a transmises dans une démarche dont il est l'acteur. On doit bien tenir compte de tous les moyens et avantages qu'offre le monde actuel pour une meilleure transmission, mais en sachant que, comme nous le verrons dans la troisième partie, c'est au jeune de prendre les décisions qui lui permettront d'apprendre, de progresser et finalement de grandir.

Mais cet effort de réflexion et de comparaison ne se vit pas exclusivement chez un individu isolé. Un des moyens de transmission le plus souvent abordés par les interviewés, spécialement les jeunes et les enseignants, a été celui du travail en petits groupes. Nombreuses sont les expériences des personnes qui en écoutant les autres, en entamant une conversation sur un sujet inexploré ou tabou, en rencontrant des expériences significatives et émouvantes, ont senti un vif désir de vivre certaines valeurs, et même de changer leur vie et leurs systèmes de valeurs. Dans le collège où nous avons fait notre travail de terrain les "heures de réflexion" du lundi et du mardi, les espaces de socialisation hors de l'Institution, les feed-back autour d'un

[372] Cf. MEIRIEU, Philippe. Op. cit., p. 42

film, d'un cas particulier, d'un sujet significatif à un moment donné, permirent aux élèves de se questionner sur certaines attitudes et de "saisir" l'importance de vivre certaines valeurs et de comprendre un peu mieux les normes énoncées comme des valeurs à mettre en pratique.

TRANSMISSION ET ACTION PEDAGOGIQUE

Nous sommes d'accord que dans le processus de transmission à l'école, « aucun savoir, ni par conséquent aucune institution ni aucune technique ne suffit à fonder l'action éducative, le pouvoir symbolique exercé sur autrui »[373]. Une des causes de l'échec scolaire est la réduction de la transmission des techniques d'apprentissage. Dans un monde changeant, passager, qui "tue" rapidement tout ce qui vient de naître, enseigner avec le désir de transmettre, avec "passion" comme disait Margarita, enseigner pour aider l'autre à se trouver lui-même dans son propre monde, exige d'agir de telle sorte qu'une parole reste toujours compréhensible en s'adaptant à l'élève, cas par cas. L'élève n'est pas celui qui reçoit, mais celui qui entre dans un monde d'interactions nouvelles qui doivent lui donner de nouveaux éléments pour sa construction comme sujet social. Suivant les réponses des interviewés, l'enseignant qui possède la passion de transmettre refuse de réduire l'élève – enfant ou jeune – à un mineur qui n'a rien à lui enseigner, à lui apporter. Au fond de ce réductionnisme on perçoit le désir de transmettre en imposant ses idées aux élèves, tout en méconnaissant leur réalité. Au contraire, dans le processus de la transmission des valeurs, tel que nous le comprenons, l'élève n'est pas regardé comme une simple "reproduction" du maître, mais comme quelqu'un qui pense, qui questionne sa "vérité" en créant sa propre façon de penser, d'agir ou de regarder le monde. Une école, un enseignant, un parent, qui ne motive pas l'esprit critique, qui ne se laisse pas questionner, glisse vers la verticalité et l'autoritarisme ; deux ennemis de la transmission. Une ouverture d'esprit est donc essentielle pour tous ceux qui, voulant transmettre, comprennent l'importance des relations ouvertes dans l'autorité et des relations horizontales basées sur l'écoute et le dialogue respectueux. « Le pédagogue n'éduque pas son élève, il favorise son développement naturel »[374] et s'engage à aider autrui à ne pas se contenter d'interpréter le monde, mais à développer la capacité réelle de participer à sa transformation.

Par rapport à la transmission, *l'action pédagogique* a une caractéristique très liée au "comment que nous recherchons : celle d'exercer une influence plus profonde et plus durable sur la personnalité culturelle des individus. Pourquoi ? Parce qu'elle transmet, à travers une richesse considérable d'informations et des activités de toutes sortes, les principes agissants d'une formation dans la persistance. Cette action a l'avantage de disposer de la

[373] CORNAZ, Laurent. Op. cit., p. 186.

[374] Ibid. p. 194

durée et de la continuité par la mise en place de méthodes à long terme, de la répétition, de la maîtrise de la progressivité de l'acquisition, du contrôle des résultats et de la possibilité de faire les changements nécessaires si les résultats voulus ne sont pas atteints ou s'ils ont besoin d'être renforcés. Pour cette raison, l'action pédagogique diffère des simples actions d'influence ponctuelles ou sporadiques en ce qu'elle réussit à inculquer aux individus un ensemble organisé de schémas de perception, de pensée et d'action qui, même lorsque les connaissances transmises se sont effacées, continuent de faire sentir ses effets dans les comportements sous la forme d'une disposition générale, durable et transposable. Dans cette disposition à agir selon une logique déterminée, pour la plus grande part inconsciente, il faut remarquer que la pédagogie scolaire ne constitue qu'une des formes, la plus institutionnalisée, de l'action pédagogique qui, comme nous le verrons plus amplement dans le chapitre suivant, s'exerce d'abord dans l'éducation primaire, familiale et, plus généralement, dans tous les systèmes sociaux disposant de moyens organisés, pour inculquer à leurs membres les principes de leur culture. Cela explique pourquoi les doctrines politiques ou les systèmes religieux qui ont influencé durablement des masses humaines, ont toujours disposé d'appareils quasi scolaires mis au service de l'"inculcation" d'une conduite de vie ou d'un style de pensée. Nous pensons par exemple aux aspects scolaires de la prédication religieuse (ordres prêcheurs, cérémonies vues comme liturgie de la répétition, les rites) et à ses instruments (textes canoniques, catéchismes, ouvrages ou discours d'édification) ; Nous pensons aussi à l'action didactique des partis et des syndicats modernes (écoles de cadres, publications internes, manifestations envisagées comme pédagogie de masse) ; Nous pensons enfin à la transmission d'un métier familial où l'expérience quotidienne est la façon d'affiner la perfection du travail.

LA DIFFICULTE DE TRANSMETTRE POUR L'IDENTIFICATION AU ROLE

En parlant du professeur, du parent ou de toute « figure normative » qui transmet des valeurs, nous voudrions faire une critique de la notion de rôle[375]. Les acteurs éducatifs et les institutions ne peuvent pas être réduits à une logique unique, à un rôle et à une programmation culturelle de conduites. La subjectivité des individus et l'objectivité du système se séparent, c'est-à-dire que chacun a sa place et que chacun met dans l'interaction ce qui lui correspond en tant qu'individu ou en tant qu'institution. La multitude d'expériences engendre une distance et un détachement des individus par rapport à des rôles ou à des valeurs qui n'ont plus nécessairement de cohérence interne. Si le rôle des parents ou des enseignants se réduit à une fonction qu'ils doivent remplir, la transmission se trouve dans une impasse. On ne peut pas se réduire à un rôle : "élève" non personne, "prof" non personne, "parent" non personne. Combien d'enseignants voient dans les élèves simplement des "handicapés" mentaux ou des vides qu'il faut remplir ? Combien pensent

[375] Le dictionnaire Robert précise deux nuances du mot « rôle » : 1. Partie d'un texte dramatique, des dialogues d'un film, d'une émission, correspondant aux paroles d'un personnage, que doit dire l'acteur ; ce personnage, que l'acteur représente. 2. Action, influence que l'on exerce, fonction que l'on remplit. *Avoir un rôle important dans une affaire. Rôle de médecin, de parent, d'enseignant.*

que le plus important est de préparer un cours ? Combien de parents se contentent de nourrir leurs enfants négligeant leur formation ? Combien de parents ignorants qui ne font pas qu'accomplir un rôle, se plaignent qu'ils ont fait tout pour bien éduquer leurs enfants en se sacrifiant pour eux, mais que malheureusement les fruits recueillis sont très maigres, voire contraires à ce qu'ils ont transmis ? Combien d'élèves n'osent pas réagir ou s'exprimer parce que leur fonction est d'obéir, d'accepter, de faire ce qu'on leur demande ? Bien que le rôle donne des caractéristiques particulières à un métier ayant des influences particulières sur d'autres personnes, la complication survient quand la personne, en s'identifiant au rôle, oublie qu'elle-même et l'autre sont des personnes et qu'elle transmet inconsciemment "valeurs" ou "antivaleurs" différentes de son rôle. Derrière un rôle bien joué, il peut se cacher un monde de souffrance comme on le voit clairement dans le cas de nombreuses stars du cinéma et de la musique, d'hommes d'affaires, de politiciens renommés, etc.

« Dans notre monde actuel, - nous dit Eckhart Tolle[376] - les structures sociales sont moins rigides et moins clairement définies qu'auparavant. Parmi ces structures, on trouve les nombreuses fonctions ou rôles préétablis auxquels les gens s'identifient facilement et qui font ensuite partie intégrante de leur moi. Réduire les personnes à leurs rôles crée des échanges aliénants, déshumanisés et faux. Dans les imaginaires de la société les rôles préétablis (parent, enseignant, médecin, PDG, etc.) donnent une certaine identité qui, mal gérée, égare la personne et brise son autorité. Nombreux sont ceux qui, du fait de leurs conditions par leur milieu de vie, n'héritent plus automatiquement d'une fonction qui leur procure une identité. En fait, dans le monde moderne, de plus en plus de gens ne voient plus clairement la place qu'ils devraient occuper, leur raison d'être et même leur identité. »

Quand quelqu'un est totalement identifié à un rôle, cela peut le conduire à confondre un schème comportemental avec ce qu'il "transmet" réellement à son insu. Identifiée avec le rôle, la personne joue parfois la comédie, s'identifie au personnage, se prend très au sérieux et attribue automatiquement aux autres des rôles qui correspondent aux siens. D'autres personnes s'expriment spontanément et se mettent en interaction avec les autres respectant leurs rôles[377] mais sans les identifier à ceux-ci. Dans nos entretiens avec les jeunes du F.R.S., l'enseignant modèle était Alfonso parce qu'il ne se contentait pas d'être "le professeur", mais un ami, quelqu'un qui les écoutait en tant que jeunes, quelqu'un qui était exigeant et qui aidait ceux qui avaient plus de difficultés dans les études, enfin, quelqu'un qui à un moment donné, n'avait aucun problème pour arrêter le cours afin de s'occuper du problème particulier d'un élève ou de la classe. C'est le cas aussi d'Orfilia, mère dévouée, qui savait être aussi une amie et confidente de ses enfants sans perdre son autorité. Demandons-nous qui est celui qui transmet le mieux : celui qui, en étant lui-même, bénéficie des interactions enrichissantes, ou celui qui, identifié à son rôle, garde sa distance pour ne pas se "confondre" avec les autres ?

---

[376] TOLLE, Eckhart. Nouvelle terre. L'avènement de la conscience humaine. Québec : Ariane, 2005. Principalement le chapitre intitulé : Les rôles joués par les divers visages de l'ego. pp. 71-106.

[377] Nous pensons à la courtoisie et aux bonnes manières. Il faut respecter le professeur, le parent, le ministre, le président, le PDG, dans leur fonction, mais en sachant qu'ils sont des personnes comme nous, que nous sommes des égaux et que leur fonction ne les autorise à mépriser ou exclure personne.

Les rôles universels, qui impliquent qu'on se montre "adulte", rôles joués par les parents, les enseignants et les membres de l'Église, l'armée, le gouvernement, la justice, etc., peuvent arriver par leurs actions à une vie prise très au sérieux en excluant la spontanéité, la vivacité et la joie si précieuses dans les interactions humaines. Pour Eckhart Tolle, « tout un éventail de schèmes conditionnés de comportement s'installent entre deux êtres humains déterminant la nature de l'interaction. À la place d'êtres humains, ils sont des images mentales qui interagissent les unes avec les autres. Plus les gens sont identifiés à leurs rôles respectifs, plus les relations deviennent fausses… Alors, *vous*[378] n'interagissez pas du tout avec la personne, mais entre qui vous pensez être avec qui vous pensez que la personne est, et vice-versa. »[379]. Le problème subséquent à une identification au rôle, soit de parent, élève, enseignant ou prêtre, est que la fonction parentale, éducatrice, d'apprentissage et religieuse devient exagérée, trop accentuée et prend le dessus. Le parent, par exemple, à cause des peurs qu'il ressent et des idées fixes qu'il possède, n'aura pas une relation adéquate avec son enfant, parce que, soit, il le gâtera et le surprotégera en l'empêchant d'explorer le monde ; soit inversement, il ne le laissera pas partager ses envies et ses aspirations en le contrôlant arbitrairement[380].

L'enseignant, en tant que transmetteur, doit donc incarner dans son être sa façon de créer, d'interroger, de penser et de réfléchir. Agissant ainsi il crée avec ses élèves une relation transformatrice, les incitant à aller jusqu'au bout en perturbant leur paix "commode", leur vie aplatie et sans engagements, eux qui sont sûrs d'eux-mêmes ou enfermés dans leurs coquilles. Les enseignants qui craignent de déranger l'élève peuvent échouer dans leur engagement de transmettre les valeurs, parce qu'ils tomberont dans le chantage affectif ou dans le pessimisme en disant : « les jeunes d'aujourd'hui ? C'est impossible avec eux ! » ; ou : « On ne peut pas mêler la vie de l'élève en classe à sa vie en dehors de l'école ! ». On oublie souvent l'ascendant que l'école a sur les jeunes et qu'ils sont les premiers à distinguer entre école et "matières réelles" entre école et leur propre monde, entre école et leurs relations amicales. Quand les jeunes manquent d'un bagage solide de valeurs, valeurs que la famille ou l'école doivent leur fournir pour leur permettre de sauvegarder leur auto-estime, il est naturel qu'ils cherchent le vécu de situations alternatives, parfois très dangereuses. Ils adoptent donc des conduites agressives ou maladroites, comme réponse d'"adaptation", pour réduire ou neutraliser les sentiments d'auto-dévalorisation. Or, le processus de transmission de valeurs ne peut pas se réduire à l'enseignement intellectuel de valeurs, à leur aspect cognitif si important soit-il, mais il doit s'intéresser aussi à la formation d'habitudes et de bonnes manières pour vivre dans la communauté en tenant compte de l'hétérogénéité de ses membres. Il s'agit donc de s'intéresser à ce qui est de l'ordre de l'affectif, du cognitif et de l'actif ; tous ces aspects étant simultanément présents dans toutes sortes d'interactions.

---

[378] Italique dans le texte.

[379] TOLLE, Eckhart. Op. cit., p. 78.

[380] Cela a été le cas des « Enfants de Sanchez », œuvre d'Oscar Lewis déjà citée.

La transmission de la valeur exige le consentement. Pourtant, il est inévitable qu'un enseignant ne soit pas accepté en tant que transmetteur. Pourquoi ? Les cas sont différents comme sont différentes les personnes. L'enseignant méconnaît souvent l'histoire, la biographie de tous ses l'élèves, tâche "facile" s'il enseigne à un petit groupe, mais tâche presque impossible, s'il enseigne à plusieurs groupes constitués de dizaines ou de centaines d'élèves. Toutefois, nous commençons à remarquer quelques aspects d'une grande portée pour le processus de transmission que l'enseignant doit retenir en tant que transmetteur de valeurs. C'est certain, l'école n'est pas faite pour psychanalyser tous les élèves venant avec leur fardeau de problèmes, spécialement du cercle familial. Pourtant, elle doit créer une ambiance permettant aux élèves de s'exprimer sans que ce soit au détriment des règles comme l'autorité, la discipline et l'exigence. L'école en tant que transmetteur de valeurs doit donc aider le élèves « à reconnaître les valeurs propres, les fonctionnalités selon les contextes, mais aussi les ordonner selon le degré de clarté qu'ils jettent sur le monde, selon le pouvoir d'émancipateur et leur degré d'universalité. D'où l'idée de centrer l'effort pédagogique sur une dialectique de continuité et de rupture entre culture des élèves et culture populaire »[381].

Il faut tenir compte aussi du fait que les transmetteurs - enseignants et école - portent leurs propres problèmes, traditions et systèmes de valeurs, qui peuvent être contestés ou rejetés par certains élèves, rendant ainsi plus difficile le processus de transmission. C'est pourquoi les élèves ne peuvent pas vivre dans une école avec des transmetteurs inflexibles et démodés qui montrent ouvertement un désintérêt pour l'élève en tant que participant actif dans le processus de transmission et une incapacité à établir avec eux des relations efficaces. Donc, il est clair pour nous, d'après nos entretiens et notre propre expérience éducative, que sans une ambiance appropriée, la "transmission" de connaissances et de valeurs se heurte au rejet des élèves. L'école est obligée d'offrir une éducation qui ne procure pas seulement la science, mais qui aide à réveiller la conscience des élèves et leur perspicacité pour interpréter les exigences que portent en elles toutes les situations auxquelles ils doivent faire face. L'école qui veut transmettre mettra en place les moyens pour une transmission réussie facilitant : les changements et les nouvelles pédagogies, l'adaptation et la créativité, les expériences personnelles, le développement du potentiel latent interne, la découverte de la véritable identité, l'autoréalisation et l'auto-transcendance[382], les espaces de réflexion, de socialisation et de questionnement de la réalité.

[381] FABRE, Michel. Op. cit., p. 14.

[382] Cf. DIESBACH, Nicole. Op. cit., pp. 141-166.

TRANSMISSION ET APPARTENANCE SOCIALE

On ne peut pas affirmer que la réussite scolaire dépend absolument de l'appartenance sociale. La plupart des personnes ne quitte pas l'école sans les compétences minimales pour vivre de façon autonome. La tâche de l'école aujourd'hui est de redonner du poids au réel, de lui restituer sa valeur objective en le distinguant de tout ce flot de simulacres et de fantasmes qui envahissent les médias. La transmission de valeurs exige donc de passer d'une éducation unilatérale de l'enfant et de l'adulte à une éducation réciproque des enfants et des adultes.[383] C'est pourquoi une éducation aux valeurs permettant leur transmission peut être interprétée, selon Montserrat Payá, à partir de quatre modèles, chacun avec ses objectifs : D'abord, l'éducation aux valeurs conçue comme *clarification* considérant que la fonction de l'éducation formelle n'est pas celle de transmettre les valeurs, mais de rendre possible la réflexion sur celles-ci. Ensuite, l'éducation conçue comme *formation du caractère moral* où il ne suffit pas de connaître intellectuellement ce qui est bon, mais faut-il que la personne soit capable d'agir dans le quotidien conformément à l'idée de bien et de justice. Puis, l'éducation conçue comme *un projet de vie,* c'est-à-dire, l'exercice constant de l'autonomie, de la réflexion et du discernement. Enfin, l'éducation conçue comme processus de *construction de la personnalité morale,* essayant de surmonter les inconvénients et les limitations des trois précédentes tout en préservant et utilisant leurs avantages. Il s'agit donc d'une éducation qui oriente et motive la personne dans la construction significative de sa propre dimension en tant qu'être agissant selon un système de valeurs, tant dans le domaine privé et individuel que dans les lieux publics et collectifs[384]. Dans cette construction, le processus de transmission consiste à faire croître les possibilités de développement de la sensibilité, de la capacité de jugement dans le domaine des valeurs et de la moralité et de l'autorégulation, entendue comme la capacité de décider et d'agir, motivée par les jugements moraux.

Les entretiens nous ont donc montré clairement qu'école et famille sont très liées et responsables, en grande partie, de la réussite ou non de la transmission. Avant de faire la comparaison avec les deux autres lieux où nous avons fait le travail de terrain, le quartier populaire et la Communauté indienne, nous voudrions montrer deux cas de transmission de valeurs en éducation qui sont devenus des modèles au niveau mondial et ensuite, entreprendre l'étude de la transmission de valeurs au sein de la famille. De cette façon, nous sommes sûrs de permettre une plus grande compréhension de la transmission de valeurs en nous centrant, plus étroitement sur le sujet de "l'incorporation" des valeurs, cœur de notre travail.

[383] Cfr. GALICHET, François. Op. cit., p. 101.

[384] Ces quatre aspects sont développés dans : PAYA SANCHEZ, Montserrat. Op. cit., pp. 169-190.

MODELES DE TRANSMISSION DE VALEURS EN EDUCATION : GRUNDTVIG ET TAGORE

Grundtvig et Tagore : voilà deux héros[385] de la transmission de valeurs, transmission réussie nous montrant comment le transmetteur et son œuvre ne font qu'une seule réalité. Ils sont devenus des "héros" dans leurs propres pays, mais leur façon de transmettre les valeurs a dépassé leurs frontières. Chez chacun d'eux s'accomplit ce qu'affirmait Bergson : « En dernière instance, ce qui fonde tout système de normes, toute constitution, ce n'est pas une rationalité abstraite[386], universelle, une modélisation consensuelle, une discussion démocratique ; c'est un homme exemplaire, un sage, un héros, un mystique, un artiste, bref quelqu'un d'exceptionnel qui donne l'impulsion, qui voit les choses autrement, qui permet de briser le cercle, les cadres… L'homme ne se soulèvera au-dessus de terre que si un outillage puissant lui fournit le point d'appui. Il devra peser sur la matière s'il veut se détacher d'elle. En d'autres termes, la mystique appelle la mécanique »[387].

---

[385] Nous utilisons ce mot dans le sens donné par Henri Bergson. Dans son œuvre » *Les Deux Sources de la morale et de la religion »,* Paris : PUF, 2003, on trouve une réflexion sur le fait que le passage des sociétés closes à une société ouverte n'est pas une pure hypothèse. C'est dans cette perspective que Bergson se demande précisément comment l'on passe d'une morale close à une morale ouverte, ou encore, comment l'on passe des religions statiques ou closes à une religion dynamique ou ouverte. Ce passage, cette ouverture s'effectuent grâce à des personnalités hors du commun (le héros, le saint, l'artiste, le mystique -comme l'on peut le trouver dans les exemples de Grundtvig, et Tagore) qui inventent des voies nouvelles et dont les actions font tomber tous les obstacles et brisent le cercle dans lequel l'espèce humaine tourne habituellement en rond. Nous parlerons plus amplement sur ce sujet dans notre dernier chapitre.

[386] Grundtvig a une véritable haine pour les abstractions et crée sans cesse des expressions nouvelles pour traduire la vie concrète. Il qualifie sa méthode d'éducation d'historico – poétique : cela veut souligner que l'histoire est sans vie si elle n'est pas interprétée, rendue vivante de façon personnelle en liaison avec la vie actuelle et avec tout le milieu dans lequel chacun d'entre nous est engagé. Pour sa part, Tagore dans son système d'éducation, révolutionnaire pour l'époque, s'appuyait sur des critères dont un des plus importants était que l'enfant devait être reconnu comme un individu à part entière. Le but était de l'aider à se développer selon ses désirs et ses goûts, d'apprendre à respecter, grâce à un dosage équitable de liberté et de discipline, à la fois son besoin d'indépendance et de sécurité.

[387] Cf. BERGSON, Henri. Op. cit., p. 229.

En premier nous aborderons le processus de transmission de valeurs de « la Haute École Populaire de Grundtvig ». La façon dont a été conçu cette école qui a permis non seulement qu'elle ait une grande influence sur le système éducatif danois, mais qu'elle devienne un modèle que beaucoup d'autres pays et institutions essaient de copier. De la même manière que Tagore, la personne de Nicolai Grundtvig[388] ne peut-être séparée de son œuvre.

[388] Nous sommes très reconnaissants au professeur Jean-Jacques Barreau de l'Université Rennes 2, Haute Bretagne, qui nous a transmis sa magnifique expérience de « la Haute École Populaire de Grundtvig ».

LA HAUTE ÉCOLE POPULAIRE DE GRUNDTVIG[389]

> *« Ici le jeune ne doit apprendre qu'à penser, parler et écrire clairement et sainement, intelligemment et correctement. Mais ces connaissances lui seront données d'une façon nationale et populaire. On inspirera au cœur du jeune homme l'amour de la patrie, de sa langue, de son histoire, de ses us et coutumes et de ses institutions et, qu'on le note, de cette manière qu'il soit rendu attentif sur les qualités et les défauts de son peuple… »* (Johan Wegener, grand admirateur de Grundtvig en parlant de la mission de l'école)[390].

Nicolai Grundtvig[391] est un éducateur qui conteste l'éducation de son pays et s'engagea résolument sur la voie de leurs mutations nécessaires. Son idée lucide, dans le domaine de l'éducation fut la « Haute École populaire » (Højskole), définis par lui en 1832 comme « une institution supérieure pour l'éducation populaire et pour l'application pratique dans toutes les matières principales ». Six ans plus tard, il la définit plus précisément comme l'*« école pour la vie »* pour répondre à ce qu'il appelle l'«école noire», c'est-à-dire l'enseignement supérieur : lycée et université, qu'il a lui-même

[389] Pour cet excursus nous avons utilisé : THANING, Kaj. N.F.S. *Grundtvig*. Copenhague : Det Danske Selskab. Trad. J.P. Duclos., 1972 ; MINISTÈRE ROYAL DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DU DANEMARK. *Nicolaj Frederik Severin Grundtvig*. Copenhague : Bianco Luno, 1970 ; MINISTERE ROYAL DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DU DANEMARK. *Les « Folkehøjskoler » au Danemark.* Danemark : 2004 ; ENCYCLOPAIEDIA UNIVERSALIS. *GRUNDTVIG.* 2006. On peut consulter aussi : KOCH, Hal. *Grundtvig barde et animateur du peuple danois.* Genève: Broché, 1943 ; ALLCHIN, A. M. (Sous la direction de). *Grundtvig in International Perspective : Studies in the Creativity of Interaction.* Aarhus : Univ. Pr., 2000 ; THORBERG, Christian. *N.F.S. Grundtvig : Tradition and Renewal.* Nordic Books,1984 ; LYHNE JENSEN, Niels. *A Grundtvig Anthology : Selections from the Writings of N.F.S. Grundtvig 1783-1872.* James Clarke Company ; 2000.

[390] Cité par THANING, Kaj. Op. cit., p. 50.

[391] GRUNDTVIG (Nicolai Frederik Severin) 1783-1872. Pasteur, écrivain et savant danois. Chez lui vont remarquablement de pair la création poétique et une érudition qui embrasse la théologie, l'histoire et les langues anciennes. Mais à travers l'ensemble passe une force spirituelle sans égale. Marqué par les philosophes allemands Fichte et Schelling, de même que par la poésie du Danois A. G. Oehlenschläger, il s'appropria la notion d'éternité propre au romantisme germanique et s'en servit pour la mythologie nordique. Homme d'Église, sa profession de foi fait sauter les frontières des Églises. Universitaire, il conteste l'université qui donne une formation inadéquate pour répondre aux besoins du peuple danois. Pourtant, son optique demeura toujours positive et constructive, et, sans désespérer de l'école ni de la religion, il les engagea résolument sur la voie de leurs changements pour qu'elles réussissent dans la transmission des valeurs selon leurs compétences.

vécue. En 1832, Grundtvig publia une nouvelle « Nordens Mytologi », tout à fait différente du petit livre qu'il avait publié en 1808. En tête de cette édition figurait une longue lettre en vers où Grundtvig précise sa conception de la liberté. Il est convaincu que, dans le monde de l'esprit, il ne peut être possible de vaincre un adversaire que dans le libre déploiement de la pensée, en pleine liberté : *« un esprit dans les chaînes ne peut être anéanti ; asservir n'est pas abattre »*[392]. Dans les décennies suivantes, Grundtvig travailla à *l'émancipation des femmes*, c'est-à-dire à leur participation à toutes les formes ou activités « de l'éducation et de l'instruction ». Il voulait aussi la *séparation de l'école et de l'Église*, parce que la foi ne peut s'inculquer que dans la liberté. Son grand mérite est d'avoir donné aux concepts de *vie* et *de liberté spirituelle* un contenu plus juste, plus riche. Par la parole libre, vivante, les hommes communiquent, s'affrontent ; toute communauté et toute prise de position individuelle sont à ce prix. La liberté est le corps où vit l'esprit.

Par sa *poésie* ainsi que par sa *prédication*, Grundtvig faisait la preuve de la portée et de la valeur de son message. L'Église étant pour lui la somme des croyants, la communauté, et leur collectivité la parole vivante du culte divin, il employa, dans les années 1830, toute sa force et déploya sa connaissance des langues pour ranimer le chant religieux luthérien. *Le langage est le propre de l'homme*, le signe du caractère éternel de l'être humain. La parole – de vive voix – et le chant créent, à l'église, à l'école et à la Højskole, la véritable communauté entre les hommes.

Son expérience personnelle au lycée, lui montre quelque chose « d'éloigné de tout ce qui est naturel et vivant dans un sens supérieur, vide de tout ce qui ennoblit, mais plein de tout ce qui abaisse, déprave la personne » : c'est l'« *école noire »,* c'est-à-dire l'enseignement abstrait qui ignorait la réalité et les besoins du peuple et qui était donné par les écoles de son temps[393]. Par contre, il se souvient d'une veille femme handicapée, Malene Jensdatter, « ma maîtresse dans l'art de la langue » disait-il, parce qu'elle chantait et racontait, simplement, mais avec chaleur. Pour Grundtvig cette femme était l'expression de la piété du peuple, de la sagesse et de ses qualités en matière de langage. Celui qui veut chanter pour le peuple, doit emprunter la langue du peuple et en apprendre l'intonation.

Grundtvig estimait qu'on avait besoin d'une *école pour jeunes adultes*, pouvant les préparer à prendre leur part de responsabilité dans la vie civile, et qu'elle devait prendre son fondement et ses matériaux dans la langue, l'histoire et les particularités du peuple danois. À la place de la haute école furent fondées beaucoup de petites, dans les cercles locaux du monde paysan, qu'avec le temps certaines d'entre elles se développèrent en de plus grandes institution toujours en suivant son idéal[394]. La toute première Haute Ecole Populaire fut établie à Rødding, dans le Slesvig du Nord, en 1844. Cette école devait être *« une haute école qui apprendrait au peuple à apprécier et à utiliser sa langue maternelle et à défendre son droit naturel non seulement de continuer à parler danois, mais de se faire adresser la parole, de se faire demander des conseils, de se faire entendre en danois et de se*

[392] Nous touchons ici l'importance de la « conscientisation » de Paulo Freire, sujet que nous aborderons dans le chapitre 7.

[393] Cité par THANING, Kaj. Op. cit., p. 49

[394] Dans cet aspect il est très proche de Tagore et dans une autre mesure de Gandhi, parmi beaucoup d'autres.

réunir, d'être commandé et d'être dirigé dans sa langue »[395]. Dès le départ, ces écoles ont servi à garantir l'égalité des droits du paysan en face d'autres groupes sociaux, comme l'a fait à son tour, Tagore et Paulo Freire. (chapitre 7).

Les Hautes Ecoles sont toujours des *écoles libres pour adultes*, qui ne préparent pas à un examen, mais ont pour objectif toute la vie humaine. Chacune garde pleine liberté d'organiser l'enseignement et de choisir son fondement spirituel. Elle doit aider les jeunes à utiliser leur intelligence et leur sens de réflexion ; avec cela elle forme tout l'homme. L'école s'efforce d'» *éveiller, nourrir, illustrer un regard plus haut qu'on n'y est habitué sur la vie humaine en général et sur la vie humaine du peuple danois et de l'homme danois* ». Pour cela, dans cette l'école, *l'enseignement oral a une grande importance*, enseignement qui ne s'appui pas directement sur les livres. Grundtvig a donné beaucoup plus de valeur à la conversation comme forme d'enseignement qu'à la conférence. *Ce n'étaient pas les maîtres qui devaient interroger les élèves, mais les élèves devaient interroger leurs maîtres : le discours devient dialogue.* La répugnance de Grundtvig à l'égard d'un enseignement bâti sur les livres était une répugnance contre la superstition que constitue la doctrine que ce que l'on peut lire dans des livres, c'est cela la seule vraie doctrine. Dans l'esprit libéral de Grundtvig, les écoles qui ne satisfaisaient pas aux besoins des élèves devaient fermer… « *Je jetais mon regard sur la vie, la vraie vie d'homme telle qu'on la vit sur terre et je vis immédiatement que la plupart des hommes n'ont que faire de livres pour être formé à une vie attrayante et féconde. Ce dont ils ont besoin, c'est d'un cœur sincère, un solide bon sens, de bonnes oreilles et une bonne bouche, et d'être intéressés à parler avec gens vraiment bien formées qui peuvent éveiller leur attention et leur montrer ce qu'est la vie lorsque la lumière illumine »*[396]. « *Nous avons dormi ou rêvé éveillé sur nos livres, tournant et retournant de vieux ossements… nous nous sommes accrochés à nos points de vue et à nos hypothèses concernant les causes petites ou grandes, les bons et les mauvais motifs »*[397] - et nous avons ainsi perdu le temps que d'autres ont mis à profit pour parvenir à des résultats remarquables.

Grundtvig creusa dans les couches profondes du peuple et y trouva des sources d'énergie insoupçonnées pour le réveil spirituel et national, d'où le Danemark moderne est issu. Un résultat mesurable de cette réaction en chaîne qu'il a provoquée est le mouvement coopératif. C'était le droit du paysannat à être traité en égal par les autres groupes de la société qui était l'objet du mouvement, comme Tagore l'a prôné également. La formation à la vie humaine complète avait laissé des traces sensibles dans les paroisses rurales du Danemark. Il a renforcé chez son peuple la conscience de soi qui était nécessaire pour la création par de nombreux milieux locaux de coopératives de toute sorte. Pour lui *« aussi longtemps qu'un peuple conserve sa force, il peut, grâce à une meilleure lumière projetée sur sa vie, corriger ses erreurs et prolonger ses jours.* » Chaque peuple doit avoir le courage d'être lui-même, et c'est seulement lorsqu'il a pris conscience de sa propre identité qu'il peut être question d'une influence réciproque féconde avec les autres peuples, parce que prendre conscience de ce qu'on est évite de tomber dans l'immobilisme : « La loi de la vie humaine comme de toute vie est le

[395] Cité par THANING, Kaj. Op. cit., p. 49.

[396] Ibid. p. 96.

[397] Cité par THANING, Kaj. Op. cit., p. 114.

mouvement perpétuel », nous dit Grundtvig. L'école populaire sera au service de la culture propre de chaque peuple. Les disciplines de base y seront l'histoire et la littérature nationales, la langue du pays, ses chansons populaires, ses mythes.
Sa pensée sur l'école primaire nait du fait que l'enseignement des enfants doit être vivant, libre et naturel. Toute forme d'enseignement par cœur et tout enseignement dogmatique (même la religion, car c'était le rôle de l'Église et des parents d'éveiller la conscience chrétienne des enfants), doivent être bannis et l'on doit mettre l'accent sur la narration orale du maître ainsi que sue le chant et le jeu. En plus des conférences, le chant vint aussi à marquer les hautes écoles. Le système d'apprendre par cœur et le caractère "inutile" de la matière enseignée rendent les élèves paresseux et indifférents, au point que l'école était une école de mort et non de vie. Il est donc indispensable que les enfants en viennent tout d'abord à aimer leur école et ce que l'école puisse leur donner. Grundtvig exige des interactions dynamiques et vivantes à l'école entre ses différentes branches, entre les instituteurs et les parents, entre les instituteurs et les élèves. Ce n'est pas l'enseignement sérieux ou l'interrogation qu'il faut, mais la libre conversation. C'est la nécessite de "la liaison bilatérale" tant d'actualité aujourd'hui. Les enseignants doivent donner aux enfants, en plus des connaissances de base, la lecture, l'écriture et le calcul, l'occasion de s'occuper d'animaux et de plantes et de l'aspect pratique de la vie. L'histoire et la religion doivent être animées par le récit du maître et par le chant. Le développement de l'intelligence de l'enfant profiterait ainsi également de l'engagement de sa vie affective et d'une bonne part de souvenirs vécus. De cette façon la transmission est l'incorporation des valeurs avaient plus de chances de réussir.
Grundtvig met en évidence la valeur propre du petit peuple, de gens de condition modeste qui souffrent de l'imposition des valeurs propres des classes moyennes et supérieures des villes. L'avenir, pense t-il, leur appartenait et l'instruction des enfants doit prendre son point de départ dans le milieu auquel ils appartiennent et auquel appartient leur classe sociale. Le peuple doit d'abord prendre conscience de lui-même, de sa propre identité, avant que la vie, sous toutes ses formes, puisse à nouveau prospérer. Il ne fallait absolument pas d'examens définis pour des situations définies, mais que tous aient le droit d'être considérés capables de faire, que tous aient ou non le diplôme. « L'humain ne s'exprime qu'à travers les communautés nationales ». Plus une langue est riche dans son expression, et plus elle sera habile pour faire passer le message qui libère la vie humaine. Il faut que le langage quotidien soit vivant, que les mots soient lourds de signification pour chacun de ceux qui les emploient, et cette signification, ils la trouvent dans la vie quotidienne du foyer et de la nation. C'est là que le vocabulaire trouve sa dimension d'image. Il ne cessait de répéter qu'il ne cherchait plus à « réformer » ni les gens ni les choses, qu'il acceptait l'univers tel qu'il est.
Pour Grundtvig, il fallait substituer une culture vivante à celle complètement morte qui régnait jusqu'alors. Le principal adversaire est la culture latine classique, qui non seulement a été le tourment des collégiens, mais, dépourvue de cœur, elle s'est opposée à la nature, coupé les milieux dirigeants des masses et dépouillé les peuples de leurs cultures propres. *On cultive la lettre et le livre, et on en perd le sens du vivant et du spirituel*. Il faut donc créer une nouvelle culture spiritualiste qui projette sa lumière sur l'ensemble de la vie humaine. *Il faut libérer les peuples, briser les chaînes et renverser les vieilles structures autoritaires et sclérosées*. Grundtvig arrive à cette découverte de la vie concrète et de toutes les possibilités qu'elle contient, parce qu'il s'était converti à "la nature".

Grundtvig attaque violemment « la culture de collégien »[398] : *« Plus un garçon apprend de grammaire et de mathématiques, et plus il est gâché aussi bien pour la vie que pour la culture, car les ailes sur lesquelles son esprit devaient s'envoler et qui devaient porter les mots ont été rongées à la racine pour en faire de mauvaises plumes, l'encre remplace le sang dans ses veines, les sources de la vie sont taries et son cœur changé en encrier. On ligote l'imagination et combat les sentiments pour que puisse développer une réflexion intemporelle et désincarnée… Lorsqu'on fait des enfants des vieillards, il ne faut pas s'étonner qu'ils retombent en enfance dès l'âge mûr* »[399]. Non, la culture ne doit pas trahir la vie. Elle doit en jaillir et la servir, c'est la vie humaine qui en est la raison d'être.

Rien de ce qui est humain ne saurait être étranger à la "culture universelle", car elle doit recouvrir à « *la totalité de l'immense et merveilleux évènement qu'est la vie humaine se déroulant dans le temps, évènement aux facettes multiples, complexe et embrouillé, sans rien négliger de ce qui peut exprimer la vie sous quelque forme que ce soit, et incluant tout ce qui concerne l'homme, tout ce qui l'attire, tout ce qui l'intéresse ou le préoccupe, toute la nature avec ses exploits et sa science* »[400]. Faire de la poésie est une sagesse de vie et non seulement un plaisir d'esthète. L'histoire des générations qui nous ont précédées n'a donc pas valeur de norme pour notre vie d'aujourd'hui, mais elle met à notre disposition un trésor d'expériences où chacun peut puiser à sa guise pour déterminer son propre mode de vie aujourd'hui et se frayer un chemin vers l'avenir.

En critiquant l'individualisme aveugle, Grundtvig ne partage pas la conviction des libéraux sur l'avènement inévitable d'une société harmonieuse si chacun jouit d'une liberté sans autre limite que le respect de celle des autres. Pour lui, la liberté repose sur le respect de la liberté de l'autre : « *Celui qui veut être libre doit d'abord veiller à ce que son prochain le soit aussi » et « si tu n'es pas libre, je ne le suis pas non plus* ». C'est en l'exigeant pour les autres qu'on peut en profiter pour soi-même, d'où la nécessité permanente d'un mouvement humaniste de « réveil » veillant à ce que la liberté inspire toujours les relations entre hommes. Il est sarcastique avec ceux qui prétendent se contenter de se sentir libres intérieurement sans chercher à réaliser la liberté dans le monde, dans la vie concrète. C'est dans cet esprit qu'il lutte contre ceux qui croient pouvoir tirer du monde des idées des principes universels qui façonneraient la vie concrète, les partisans des « lois de moralité ». Tout ce qu'il y a de bon dans les lois, les formes extérieures de la vie sociale, les constitutions, etc., est lié à la situation d'un moment donné. La vie se développe sans cesse et les formes sont toujours à modifier. Il faudra adapter sans cesse les structures de vie de telle sorte qu'elles suivent l'évolution.

Il faut commencer une œuvre d'éducation pour que la vie soit alimentée, pour que le peuple puisse se réveiller et que la vie humaine recommence à vivre dans l'école, l'Eglise, l'Etat etc. : « *On n'y parviendra pas en rédigeant un nouveau rituel, en élaborant une nouvelle constitution ou un nouveau plan d'enseignement, mais on le fera en insufflant une vie nouvelle dans les prêtres, les politiciens, les professeurs* ». Grundtvig distingue clairement entre la formation d'érudits et l'éducation à la vie, la vie humaine comme la vie civile, une éducation dont l'objet serait la vie concrète et l'instant

[398] P. Freire va parler d'» école bancaire ». Cf. Chapitre 7.

[399] Cité par THANING, Kaj. Op. cit., p. 108.

[400] Cité par THANING, Kaj. Op. cit., p. 77.

présent. La vie humaine n'est-elle pas plus mystérieuse, plus libre et plus admirable que la vie des plantes des champs ? » C'est de cette vie humaine qu'il faut prendre conscience, et cela ne peut se faire que dans sa propre langue maternelle, tout comme l'humain ne se réalise qu'à travers les peuples. Pour Grundtvig, l'humanisme est inséparable des cultures populaires : c'est à travers le caractère national de chaque peuple que l'on peut atteindre l'universel humain. On ne doit jamais considérer l'humanité de façon abstraite ou d'un point de vue théologique : elle est une réalité historique concrète qui n'existe qu'incarnée dans une nation. C'est en nous-mêmes, dans notre propre histoire qu'il nous faut chercher la forme danoise de notre humanité.

La vie est en perpétuel développement : elle ne s'arrête jamais, elle est en marche vers son but. Il réagit là violemment contre la prétention du Siècle des Lumières qui en était venu à s'imaginer être arrivé, grâce à la raison, au degré suprême de l'intelligence, au plus haut sommet de l'histoire. L'histoire éclaire le présent et nous fait mieux comprendre la vie humaine que ne le fait notre expérience avec toutes ses limites. Elle nous explique pourquoi le monde à l'aspect qu'il a aujourd'hui, et en même temps, elle nous aide à trouver le chemin pour aller de l'avant. C'est au nom de la vie qu'il nous faut devenir des hommes conscients.

Le présupposé de Grundtvig est qu'il y a "une force vitale" à l'œuvre au cours de l'histoire… C'est l'"esprit", mais un esprit commun qui est l'élément porteur et unificateur de la vie et de l'histoire d'un peuple. Il s'exprime prophétiquement dans ses mythes, il est source de vie au cours de son histoire et il se manifeste aux heures critiques. C'est l'"esprit du peuple" non pas d'abord l'esprit ou l'élan vital d'un individu, car chacun est intimement relié à l'ensemble. La liberté est « *l'élément où vit l'esprit »,* liberté *« non celle de loups ou des ours, mais celle des fils d'hommes adultes* »… La pensée libre est celle qui est débarrassée de tout à priori.

« Toute lumière au service de la vie est douce et agréable ». Elle éveille le plaisir de vivre, elle cherche à développer et prolonger l'élan vital qui est la source cachée de toute vie. Grundtvig sait que Rousseau et ceux qui ont parlé avec lui de retour à la vie et à la nature avaient des idées sur l'éducation qui étaient proches des siennes. Il s'oppose pourtant à eux, car ils se contentaient de construire sur la base de la bonté originelle de l'individu. Ils ne croient pas à l'esprit, dit-il, ils ignorent que l'esprit vital est bien plus important que la nature de chaque individu. C'est la vie humaine en elle-même et sa signification qu'il s'agit de mettre en relief, c'est pour cela qu'il a pensé aux hautes écoles populaires comme le moyen de développer chez l'individu la conscience de son appartenance à une communauté, à un peuple. Elles sont des « écoles au service de la vie" et non des « *écoles de mort* » où l'enseignement était son propre but, ou un gagne-pain, où les livres tenaient plus de place que la vie. Dans une haute école populaire, toutes les classes sociales, toutes les professions sont représentées, mais chacun y arrive enfermé en lui-même car *« tous ignorent tout des réalités terrestres et quotidiennes en dehors de ce qui se rattache immédiatement à leur métier ou situation »*. Il faut donc promouvoir l'esprit commun… ils partagent une chose en commun : c'est la condition même de l'éducation au service de la vie… L'essentiel restera toujours ce qui est vivant, ce qui est commun.

Entre la science et la culture populaire il doit y avoir échanges et fécondation mutuelle. Mais il faut combattre *« la science sans esprit ni vie »* qui tente de tout expliquer en réduisant le réel à une combinaison d'éléments extrêmement simples et faisant ainsi disparaître l'aspect énigmatique de la vie. Grundtvig ne place le "péché" ni dans la corporéité de l'homme, ni dans les structures sociales, mais l'identifie avec le désir de se suffire à soi-même, avec l'égoïsme qui réside dans la volonté de l'homme.

En résumé, ce qu'il y avait de révolutionnaire dans les idées de Grundtvig sur la Højskole intéresse quatre domaines différents, à savoir : en premier lieu que la voie orale est une condition importante à une action spirituelle ; on dirait aujourd'hui : pour établir le contact et favoriser la communication. En deuxième lieu, que l'enseignement de son école populaire s'adresse aux adultes ; Grundtvig était convaincu que ce n'est pas l'enfance, mais la fin de l'adolescence qui est l'âge du développement réel. En troisième lieu, qu'il s'adresse à tous, mais surtout aux classes sociales qui n'ont pas reçu un enseignement supérieur. Enfin, que l'enseignement a sa fin en lui-même, qu'il ne saurait amener ou justifier aucune forme d'examen. Nous pouvons dégager de ces quatre aspects les points suivants :

1. *C'est une "école pour la vie".*
2. *Il y a clairement le rejet d'un enseignement éloignée de la vie, et qu'il appelle : "école noire", où l'enseignement abstrait ignore les réalités du peuple. Chaque peuple doit avoir le courage d'être lui-même.*
3. *La mise en valeur de la voie orale pour favoriser la communication et la libre expression des personnes. La valeur de la conversation l'emporte sur l'enseignement d'une conférence ou des livres.*
4. *L'enseignement doit être vivant, libre et naturel. Il faut mettre l'accent sur la narration et non sur un système qui exige apprendre par cœur, ce qui rend les élèves paresseux et indifférents.*
5. *Le contact avec la nature (animaux, plantes) et de l'aspect pratique de la vie en plus des connaissances de base.*
6. *Les matériaux utilisés pour l'enseignement sont la langue maternelle, l'histoire du peuple et le chant. La langue maternelle véhicule la libre expression et la conscience nationale.*
7. *En étudiant l'histoire du peuple et ses particularités, on creuse les couches profondes du peuple pour trouver les sources d'énergie insoupçonnées pour le réveil spirituel et national.*
8. *Le libre déploiement de la pensée en pleine liberté pour briser les chaînes et ne pas se laisser anéantir par l'adversaire*[401]*. Il faut promouvoir l'intelligence et le sens de réflexion des jeunes.*
9. *La liberté, mais avec la limite du respect de celle des autres.*
10. *L'importance d'éduquer les adultes, parce que la fin de l'adolescence est l'âge du développement réel.*
11. *La séparation de l'école et de l'Église, pour permettre une éducation en liberté.*
12. *Le droit du paysannat à être traité en égal par les outres groupes de la société.*
13. *Affirmant la conscience nationale, il existe une l'influence réciproque féconde dans la relation avec les autres peuples.*
14. *L'importance de mettre en place des interactions dynamiques et vivantes à l'école entre ses différentes branches, entre les instituteurs et les parents, entre les instituteurs et les élèves.*

[401] On retrouvera cet aspect dans la « pédagogie de la conscientisation » de Paulo Freire et des leaders de la Communauté Indienne Nasa. Cf. Chapitre 7.

SANTINIKETAN : "LA DEMEURE DE LA PAIX"

> *« Une éducation adéquate propose l'éveil de l'intelligence, la promotion d'une vie intégrée, et seule une telle éducation peut créer une culture nouvelle et un monde de paix ; mais pour que surgisse cette nouvelle éducation, nous devons retourner au début sur une base totalement différente. »* (Tagore).

Il y a déjà plusieurs années, nous fûmes attirés par un livre dont l'auteur nous était inconnu : Rabindranath Tagore. Feuilletant ce livre[402], un mot a attiré notre attention : « Santiniketan ». En le lisant, nous fûmes surpris de la qualité de l'écriture et de la façon particulière de Tagore à aborder le sujet de l'éducation. Pour comprendre le parcours de sa transmission réussie, il ne faut que suivre sa propre histoire, ses expériences, sa vie et la méthode utilisée pour « transmettre » les valeurs. Les valeurs, pour lui, étaient le plus essentiel, non seulement pour l'épanouissement des individus, mais pour l'épanouissement du peuple indien. La petite école de « Santiniketan » est devenue un symbole transmis à beaucoup d'autres pays et un modèle d'innovation éducative.

[402] Il s'agissait de la traduction espagnole de ses principales œuvres : TAGORE, Rabindranath. *Obras escogidas.* Madrid, Ediciones Aguilar, 1958.

Rabindranath Tagore[403] naquit le 7 mai 1861. Son grand père ardent partisan du mouvement Brahma Samaj, créa en 1863, dans un lieu appelé Santiniketan, la *« demeure de paix »*, centre de méditation où l'on pouvait séjourner. Bien que profondément ancrée dans les traditions hindoues et musulmanes, la famille de Tagore contribua généreusement à l'introduction en Inde d'un enseignement de type occidental. En particulier avec la création d'établissements où l'on pouvait étudier les sciences et la médecine. Toutes ces circonstances expliquent l'attitude que devait avoir Rabindranath Tagore à l'égard de la vie : respect de la tradition et goût de l'innovation.

Le père de Rabindranath, Devendranath, était l'une des figures marquantes d'une société bengalie qui s'éveillait à elle-même. Versé dans les philosophies occidentales et, bien que profondément religieux, Devendranath n'acceptait pas tous les préceptes de l'hindouisme. Il aura une profonde influence sur la façon de penser de Rabindranath et sur son comportement dans la vie. Quatorzième enfant de la famille, ses frères et sœurs étaient poètes, musiciens, dramaturges, romanciers, si bien que la musique et la littérature régnaient dans la maison des Tagore. Sa famille s'intéressait aussi à diverses activités à l'échelon national. À l'époque de la naissance de Rabindranath, le Bengale était le théâtre d'importantes transformations. Iswar Chandra Vidyasagar avait essayé de changer la situation des femmes dans la société. À côté des écoles traditionnelles dispensant un enseignement en sanscrit, on créait des écoles où les cours étaient donnés en anglais. Vidyasagar avait ouvert dans différentes localités du Bengale - pratiquement sans aucun soutien des pouvoirs publics - des écoles dans lesquelles l'enseignement se faisait en bengali. Il avait aussi créé un centre pour former les maîtres de ces écoles. Rabindranath les fréquenta et de là vient son amour pour la langue et la littérature bengalies. Il fut également envoyé dans un certain nombre d'écoles anglaises, mais l'enseignement lui déplut et, de surcroît, il ne souhaitait pas recevoir la formation dans une langue étrangère[404]. Vers

---

[403] Nous suivons de près l'article de NARMADESHWAR, Jha. *Tagore et l'éducation.* Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris / UNESCO, Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 631-648, et aussi l'œuvre de TAGORE *La demeure de la paix.* Stock, 1998. Autres œuvres de TAGORE en français : *Vers l'homme universel*, Paris : Gallimard, 1986 ; *Souvenirs d'enfance.* Paris : Gallimard, 1964 ; *Le Vagabond et autres histoires,* Paris : Gallimard, 1983 ; *L'Offrande lyrique, La Corbeille de fruits*, Paris : Gallimard, 1971 ; *Le Jardinier d'amour ; La Jeune lune*, Paris : Gallimard, 1980 ; *Épousailles et autres histoires,* Paris : Félin, 1989 ; *La maison du monde.* Payot, 1986. Œuvres en anglais essentielles pour la connaissance de sa pensée et de son œuvre : ELMHIRST, L.K.. *Rabindranath Tagore : a Pioneer in Education. Essays and Exchanges between Rabindranath Tagore and L.K.* Londres : Elmhirst, John Murray, 1961 ; SARKER, S.C. *Rabindranath Tagore : Educational Philosophy and Experiment*. Visva Bharati, 1961 ; ROY, S. (dir. publ.), *Shiksha Chinta : a Collection of Rabindranath's Writings on Education* [Ecrits de Rabindranath sur l'éducation]. Calcutta : Granthalay, 1988 ; MUKHERJEE, H.B. *Education for Fullness,* Bombay, Asia, 1962.

[404] Cette expérience l'amènera un jour à insister sur l'importance de la langue maternelle comme vecteur de l'éducation, comme l'a fait aussi dans son cas, Grundtvig. L'usage de l'anglais gênait l'assimilation de ce qui était enseigné et limitait l'éducation aux centres urbains et aux classes supérieures. Si l'on voulait que les masses rurales en bénéficient aussi, il était absolument indispensable de faire du bengali la langue de l'enseignement au Bengale à tous les niveaux, y compris dans le supérieur.

l'âge de quatorze ans, il abandonna progressivement la scolarité de type formel et poursuivit ses études chez lui, travaillant seul ou avec l'aide de précepteurs dans différentes disciplines ; il eut aussi des professeurs de lutte, de musique et de dessin. Ces premières années d'études devaient laisser en lui une marque profonde.

Lorsque Rabindranath eut douze ans, son père le mena au centre de méditation de Santiniketan, créé en 1863. Pendant le bref séjour qu'ils y firent, Devendranath donna à son fils des leçons de sanscrit et d'astronomie et lui enseigna les Écritures qui formaient la base de sa religion réformée. Les leçons terminées, Rabindranath était libre de vagabonder par monts et par vaux. Le programme resta le même lorsque le père et le fils poursuivirent leur voyage pour demeurer quelque temps à Dalhousie, au pied de l'Himalaya : là aussi, l'exploration des montagnes et des forêts succédait aux leçons de sanscrit, de littérature anglaise et de religion. Après la vie citadine de Calcutta, cette communion avec la nature fut pour lui une révélation.

En 1878, lorsque Rabindranath eut dix-sept ans, son père l'envoya étudier à Londres car il le destinait à la fonction publique en Inde ou à la profession d'avocat. Il en vint à aimer ses cours de littérature anglaise et prit plaisir à découvrir la vie sociale et la musique occidentale. Pourtant, il rentra brusquement chez lui au bout de dix-huit mois sans avoir terminé ses études. Il avait toutefois acquis le sentiment que la nature humaine était peut-être partout la même. De retour en Inde, il poursuivit seul son éducation et exerça ses talents créateurs d'écrivain et de musicien. C'est à peu près à cette époque qu'il eut une sorte d'expérience mystique, au cours de laquelle il perçut l'unité de tout ce qui existe, lui-même étant partie intégrante de ce tout. La même année, il écrivit son célèbre poème « Nirjharer Swapna Bhanga » (Le réveil de la source) et prit conscience de son talent de poète. De 1884 à 1890, il publia plusieurs volumes de poèmes et quantité d'œuvres en prose. En 1890, il se rendit pour la deuxième fois au Royaume-Uni, mais revint au bout d'un mois pour s'occuper des propriétés familiales.

Cette responsabilité lui apporta de nouvelles sources d'inspiration, parce qu'il commençait maintenant à acquérir une expérience directe et intime de la vie misérable des paysans pauvres au Bengale. Tagore était accablé par la misère économique, sociale et politique des paysans. Voici ce qu'il écrivit plus tard à ce propos : « Nos prétendues classes responsables vivent dans l'aisance parce que l'homme ordinaire n'a pas encore compris sa situation. Voilà pourquoi le propriétaire le bat, le prêteur sur gages le tient à la gorge, le contremaître le maltraite, l'agent de police l'escroque, le prêtre l'exploite et le magistrat lui fait les poches ». Dans tout pays, disait-il l'éducation est intimement associée à la vie de la population, pourtant pour l'Inde, l'éducation moderne ne sert qu'à fabriquer des employés, des avocats, des médecins, des magistrats et des policiers. Le paysan, le petit artisan sont loin de la possibilité d'y avoir accès. Tagore était convaincu qu'aucun type d'enseignement proposé en Inde, à l'échelon scolaire ou universitaire, ne serait complet s'il était dissocié de la vie rurale. Le système éducatif divisait l'Inde en deux : il y avait ceux qui recevaient cette éducation et les autres, c'est-à-dire la quasi-totalité de la population rurale qui restait presque totalement coupée des citadins aisés, instruits, parlant l'anglais.

Tagore était convaincu que l'on ne changerait pas cette situation en faisant appel aux sentiments religieux de ceux qui exploitaient les pauvres. Donc, il faut avant tout que les êtres perçoivent le lien qui fait d'eux une société, et la voie est l'éducation. Tagore comprit, à partir de sa propre expérience et des attitudes des paysans et de leur comportement social, que la force ne pourrait être engendrée que dans une société villageoise autonome, prenant elle-même les décisions la concernant et déterminant son propre rythme de croissance. Tel pourrait être le point de départ d'une réorganisation de la société rurale fragmentée de l'Inde, d'une vie meilleure. Tagore savait que l'éducation et les conseils de village étaient les seuls instruments existants du changement économique et social, et que les villageois auraient besoin d'aide extérieure, sous diverses formes, pour accomplir ce changement. Selon

ses propres termes : « La pauvreté naît de la désunion, et la richesse de la coopération. Quel que soit l'angle sous lequel on se place, telle est la vérité fondamentale de la civilisation humaine ». Pour Tagore, le manque d'éducation empêchait l'Inde de progresser et c'était la source de tous ses problèmes. Le système éducatif dominant - le système colonial - n'était pas satisfaisant, puisque son seul objectif était apparemment de former le personnel de bureau dont avaient besoin l'administration et les sociétés britanniques en Inde.

Jeune propriétaire terrien administrant les biens de sa famille, Tagore en vint à comprendre comment l'éducation et la coopération pourraient transformer la vie rurale et se mit à réfléchir aux problèmes de l'éducation. L'Inde avait un système éducatif artificiel, dépourvu de liens avec ce qu'elle était et placé sous la supervision d'un gouvernement étranger. La langue de l'administration, de la justice et de l'éducation était totalement inintelligible pour la majorité des Indiens, donc il plaida passionnément pour l'utilisation de la langue maternelle, comme l'a fait au Danemark, Grundtvig. C'est aussi de cette époque que datent ses débuts dans l'enseignement. Il créa une école à Seliadah, où se trouvait son domaine, et y envoya ses propres enfants. Les élèves s'y familiarisaient avec diverses disciplines, dont l'anglais. Tagore commença aussi à installer des coopératives, des écoles et des hôpitaux dans les villages situés sur ses terres et s'efforça d'introduire de meilleures méthodes d'agriculture et d'élevage. On expérimentait de nouvelles cultures ou de nouvelles variétés qui semblaient convenir aux conditions locales. Des industries rurales devaient permettre aux villageois de compléter leurs revenus. Il poursuivait en même temps son œuvre littéraire. Il vivait soit à Seliadah, soit sur son bateau sur la rivière Padma, visitant les villages, parlant aux habitants et les écoutant parler de leurs difficultés. C'est ce qu'il apprit alors, qui servit de base à ses expériences ultérieures dans le domaine de l'éducation.

Tagore était convaincu que l'on pouvait concevoir à l'intention des enfants des villages indiens une nouvelle forme d'éducation rurale. Il avait acheté un vieux bâtiment et quelques terres dans un village appelé Surul, non loin de Santiniketan. Il quitta Seliadah en 1901 pour s'y établir créant, avec le consentement de son père, un pensionnat. L'école brahamacharyashram (ou ashram) fut inaugurée le 22 décembre 1901. Chaque nation est différente et cette différence, selon lui, doit se refléter dans son système d'éducation. L'école ashram de Santiniketan, fondée en 1901, était calquée sur le modèle des anciens ermitages des forêts de l'Inde. Elle n'avait que quelques élèves – dont son propre fils - et un nombre égal d'enseignants. Maîtres et élèves vivaient ensemble dans un cadre naturel, acceptaient la règle de l'austérité, et travaillaient souvent avec leurs mains. La méthode d'éducation était fondée sur la découverte par l'enfant du monde qui l'entoure, laissant une large place à l'observation de la nature. Tagore affirmait que l'ermitage des forêts était caractéristique du système pédagogique indien car il insistait sur trois éléments fondamentaux de la culture indienne, à savoir l'Advaita (non-dualité) dans le domaine du savoir, l'amitié pour tous dans le domaine des sentiments, et l'accomplissement du devoir, quelles qu'en soient les conséquences dans le domaine de l'action. Selon Tagore, l'ermitage intégrait éducation et Sadhana (la maîtrise des sens et de la vie). L'école idéale, selon Tagore, devait être établie loin de l'agitation des habitations humaines, sous un ciel dont rien n'obstruait la vue et au milieu des champs, des arbres et des plantes. Vivre dans une forêt était aussi un symbole d'austérité et de renonciation. L'immensité de la nature ramenait à leur juste proportion tous les objets, tous les sentiments. Tagore insistait aussi sur la nécessité d'éduquer les sentiments, et non pas seulement les sens et

l'intellect[405]. Tagore lui-même enseignait à l'école ashram, tout en réfléchissant aux méthodes éducatives[406]. Il donnait des cours d'anglais et, le soir, racontait aux enfants des histoires tirées de l'histoire de l'Inde. Il écrivit des pièces qui furent jouées par les élèves et des poésies amusantes pour les enfants, ainsi que des manuels scolaires simples sur différents sujets.

L'influence de ce foyer gagna bientôt tout le Bengale, puis toute l'Inde. En 1921, s'y ajouta une université, la Vishva Bharati, qui se donnait pour but de rapprocher l'Orient et l'Occident. Tagore accueillit à plusieurs reprises Gandhi à Santiniketan, bien qu'il ne partageât pas certaines options politiques du Mahatma, telles que son ascétisme militant. Sur les cinq enseignants, trois étaient chrétiens, dont deux catholiques, et le troisième était le professeur d'anglais du fils de Tagore à Seliadah. Choqués par cette situation, les Hindous orthodoxes se tinrent à l'écart. Les élèves ne payaient pas de droits de scolarité, Tagore lui-même prenant toutes les dépenses à sa charge. L'ashram se développa avec le temps, à mesure que la réputation du poète grandissait. La vie à Santineketan laissa sa marque sur le travail littéraire de Tagore. Dans le cas de l'Inde, un système national d'éducation devait avoir pour objectif la découverte de la vérité fondamentale de la civilisation hindoue.

En 1912, Tagore repartit pour le Royaume-Uni. Tagore fit une telle impression sur les écrivains et intellectuels britanniques qu'il fut immédiatement considéré comme un grand poète et l'un des leurs. Il reçut le prix Nobel de littérature en novembre 1913 et le gouvernement britannique le fit chevalier, et c'est ensuite que le gouvernement indien commença à s'intéresser à son œuvre. Il revint en Inde après un séjour aux États-Unis d'Amérique, où il donna la série des conférences Sadhana (L'accomplissement de la vie, 1913). En 1916, Tagore repartit, pour le Japon, puis pour les États-Unis, donnant des conférences. Cette expérience internationale fit naître en lui une nouvelle idée : il devait mettre son pays en contact avec le reste du monde. Il sentait qu'un nationalisme étroit et excessif conduisait les hommes et les pays sur la voie du conflit, et qu'une institution devait avoir pour rôle de mettre en lumière l'unité des cultures du monde et des courants de connaissance. Pour lui, Santiniketan était cette institution et déjà, il envisageait la création de Visva Bharati, centre international de culture et d'études humanistes. La première pierre de Visva Bharati fut posée le 24 décembre 1918. Une autre institution, appelée Sri Niketan, fut créée en 1921. Le poète mourut en 1941.

Tandis que pour les nations, l'éducation avait pour objectif essentiel de donner aux citoyens le moyen de gagner leur vie, pour Tagore, elle devait surtout permettre à chacun de s'épanouir et de s'améliorer. Il fallait faire appel aux connaissances et à l'expérience acquises à l'étranger, mais sans en

---

[405] Tagore ne voulait pas que l'on attache trop d'importance aux matériels, bâtiments, meubles ou manuels qui imitaient les établissements d'enseignement occidentaux et risquaient de rendre l'éducation trop coûteuse pour les gens simples. Il était opposé à une conception livresque de l'étude : «Les livres, disait-il se sont mis entre notre esprit et la vie. Ils nous privent de la faculté naturelle d'apprendre directement de la nature et de la vie et ont fait naître en nous l'habitude de tout connaître à travers les livres. Nous appréhendons le monde non avec notre esprit mais avec nos livres. Ils nous déshumanisent et nous rendent asociaux. [...] Laissons les élèves acquérir savoir et matériaux dans les différentes régions du pays, directement et grâce à leurs propres efforts. »

[406] On peut avoir un aperçu de sa pensée dans les textes d'inspiration à la fois spirituelle et poétique que Rabindranath prononçait au cours de réunions matinales de prière et de méditation, devant les élèves et les professeurs de son école de Santiniketan. Cf. TAGORE, Rabindranath. *La Demeure de la Paix.* Traduction du titre original « Santiniketan ». Paris : Editions Stock, 1998.

faire les fondements de l'éducation indienne. Pour transformer la vie et la rendre plus riche, plus saine et plus éclairée, il était impératif de recourir à la technologie et aux sciences. Pour Tagore, cependant, il fallait que dans les universités indiennes, l'enseignement scientifique soit associé au savoir philosophique et spirituel propre au pays. Bien que les sciences suscitent parfois un besoin irrépressible de richesses et la recherche absurde des instruments de la guerre et du pouvoir, qui sont souvent la cause de conflits entre pays et finissent par aboutir à l'élimination du plus faible par le plus fort. Il est nécessaire d'y ajouter la connaissance spirituelle tout aussi importante.

L'objectif de Santiniketan était de conjuguer travail et bonne humeur. Pique-niques, excursions, jeux, manifestations musicales, représentations théâtrales et fêtes sociales ou religieuses se déroulaient tout au long de l'année. Le Jour de l'an, la fête de la saison des pluies, la fête du riz nouveau, la fête du printemps étaient - et sont toujours - systématiquement célébrés. Par ses discours, ses contes, ses romans, ses poèmes et ses chansons, Tagore essaya pendant des années de convaincre ses concitoyens de travailler à la renaissance des campagnes. Grâce au contact avec la nature, aux relations communautaires dont il leur faisait prendre conscience ainsi qu'à la littérature, aux fêtes et à la religion, Tagore s'efforçait de développer la spiritualité de "ses" enfants mais ce n'était pas tout à fait assez ; il voulut donc leur donner le goût du travail, « joyeux exercice de nos énergies créatrices et constructives qui aide à former le caractère ».

Pour Tagore, l'objectif supérieur de l'éducation était le même que celui de la vie : permettre le plein épanouissement de chacun. Le second objectif était de fournir à l'individu un moyen satisfaisant de gagner sa vie, et donc de satisfaire ses besoins fondamentaux, condition indispensable à la réalisation du premier objectif. Tagore estimait par ailleurs que l'homme ne pouvait s'épanouir totalement qu'en l'absence de toute forme d'asservissement. En dehors de la Bible, il semble qu'il ait été influencé par l'Europe de la Renaissance et du Siècle des lumières. Pour lui, l'éducation ne se limitait pas au seul développement intellectuel ; elle devait aussi développer la sensibilité esthétique et la créativité de l'élève. La quête du savoir et l'activité physique dans un cadre agréable faisaient partie intégrante du processus. Dans la pensée de Tagore, la liberté et la créativité sont liées, l'une conditionnant l'autre. Plus l'être humain va au-delà des limites de sa nature animale, plus il se rapproche de l'humanisme, de la liberté et de l'unité, et plus il est capable de développer sa créativité. Seule cette quête donne un sens à la vie et l'éducation fait partie de cette quête. Les buts de l'individu et ceux de la communauté sont ainsi presque confondus. Tagore n'a pas négligé les autres objectifs de la vie et de l'éducation. Dans le système colonial de l'époque, l'éducation était essentiellement axée sur l'administratif, aux dépens de toute autre aspiration. Tagore voulut corriger ce déséquilibre, et faire une place à la science, la technologie, à l'agronomie et à la formation aux différents métiers d'artisanat car, sans eux, l'Inde rurale ne renaîtrait pas. L'éducation visait à réaliser les deux catégories d'objectifs. Tagore voulait que la jeune génération prenne conscience de son patrimoine culturel national et de l'importance qu'il avait pour elle. En même temps, l'éducation devait mettre les enfants en contact avec les cultures d'autres pays et les amener à en tirer des enseignements.

Tagore attachait beaucoup d'importance au rôle des enseignants dans tout système d'éducation. Il voulait que les maîtres aident les enfants à se développer par eux-mêmes, de même qu'un jardinier aide les jeunes plantes à pousser. Il voulait utiliser l'éducation comme un instrument de changement de façon à rendre les jeunes Indiens, femmes et hommes, plus rationnels et moins soumis à des rituels sociaux et individuels dénués de sens. Il voulait que ses élèves acquièrent un esprit scientifique ; il voulait que les enseignants encouragent le doute constructif, l'amour de l'aventure intellectuelle, le courage et le désir ardent de conquérir le monde par l'esprit d'entreprise et par la hardiesse de la pensée et de l'action. Telles étaient les

vertus qui avaient permis à l'Occident d'aller rapidement de l'avant. Tagore était opposé à toute forme de châtiment corporel. La discipline devait venir de l'intérieur, de la poursuite d'ambitions nobles et élevées dans la vie. Elle suivrait tout naturellement lorsque les impulsions et désirs mineurs seraient volontairement réfrénés au profit de nobles aspirations créatrices. Il voulait que la réflexion de ses élèves ait des dimensions planétaires, de manière à ce qu'ils deviennent des hommes et des femmes universels comme lui-même, et surmontent les sentiments d'étroit nationalisme afin que le monde puisse vivre et se développer dans la paix et l'amitié. Le programme de développement rural appliqué à Santiniketan et considéré comme un modèle de développement communautaire rural, fut entièrement repris par la suite dans les plans quinquennaux de l'Inde.

Par rapport à Grundtvig, nous trouvons chez Tagore beaucoup de similitudes :

1. C'est aussi une « école pour la vie ». Pour beaucoup, l'éducation a pour objectif essentiel de donner aux citoyens le moyen de gagner leur vie, pour Tagore elle doit surtout permettre à chacun de s'épanouir et de s'améliorer.
2. Il y a le rejet d'un enseignement abstrait et étranger qui ignore les réalités du peuple. D'une éducation coloniale essentiellement axée sur l'administratif, à fabriquer des employés, des avocats, des médecins, des magistrats et des policiers, Tagore voulut corriger ce déséquilibre, et faire une place à la science, la technologie, à l'agronomie et à la formation aux différents métiers, pour que le peuple Indien renaisse.
3. A un enseignement qui doit être vivant, libre et naturel, Tagore ajoute la nécessité d'éduquer les sentiments, et non pas seulement l'intellect. Il donne aussi beaucoup d'importance au contact avec la nature.
4. La langue maternelle et l'histoire du peuple doivent aussi trouver leur place.
5. Il faut promouvoir l'intelligence et le sens de réflexion des personnes dans la réalité de leur propre culture.
6. L'expérience directe et intime de la vie misérable des paysans pauvres au Bengale, l'a motivé à exiger le droit du paysannat à être traité en égal par les autres groupes de la société.
7. Plus que Grundtvig, l'expérience de Tagore lui a montré l'importance du dialogue avec les autres peuples, jusqu'à créer une université qui se donnait pour but de rapprocher l'Orient et l'Occident, un centre international de culture et d'études humanistes. Tagore voulait mettre son pays en contact avec le reste du monde, parce qu'un nationalisme étroit et excessif était dangereux pour les pays.
8. Tagore voulait changer la situation des femmes.
9. Tagore, comme l'a fait Grundtvig, enseignait dans son l'école tout en réfléchissant aux méthodes éducatives les plus adéquates.
10. Tant pour Grundtvig que pour Tagore, leurs expériences éducatives laissent leur marque sur leur travail littéraire.
11. La liberté et la créativité sont liées, l'une conditionnant l'autre. L'être humain doit avoir les moyens d'aller au-delà des limites de sa nature animale pour s'approcher de l'humanisme, de la liberté et de l'unité et ainsi développer sa créativité. L'éducation fait partie de cette quête.

D'autres aspects importants marquent l'originalité de Tagore :

1. Le manque d'éducation empêchait l'Inde de progresser et ceci était la source de tous ses problèmes.
2. Le respect de la tradition et le gout de l'innovation.
3. D'après ses nombreux voyages, il tire la conclusion que la nature humaine était peut-être partout la même.
4. Pour Tagore, il fallait aussi que dans les universités indiennes, l'enseignement scientifique soit associé au savoir philosophique et spirituel propre au pays.
5. A côté de l'activité éducative, Tagore est soucieux de la situation du peuple et il commença aussi à installer des coopératives, des écoles et des hôpitaux dans les villages et à introduire de meilleures méthodes d'agriculture et d'élevage.

6. Il a compris l'importance de la langue anglaise dans son pays colonisé par les Anglais. Lui-même donnait des cours.
7. Il avait souci de l'éducation des enfants pour une Inde nouvelle. Il voulait pour eux une nouvelle forme d'éducation rurale. Comme méthode, il leur racontait des histoires tirées de l'histoire de son pays, écrivait des pièces de théâtre et des poésies amusantes pour les enfants, ainsi que des manuels scolaires simples.
8. Tagore donnait beaucoup d'importance au rôle des enseignants dans tout système d'éducation. Les maîtres avaient l'obligation d'aider les enfants à se développer par eux-mêmes. Il voulait aussi que les élèves acquièrent un esprit scientifique, et pour cela, les enseignants devaient encourager le doute constructif, l'amour de l'aventure intellectuelle, le courage et le désir ardent de conquérir le monde par l'esprit d'entreprise et par la hardiesse de la pensée et de l'action.

Chapitre 5

"CONFIGURATION" FAMILLE

La famille en interaction avec l'école

« Plus que transmettre quelque chose, la famille se transmet elle-même avec tout ce qu'elle est et tout ce qu'elle possède, dans la mesure d'une implication plus ou moins grande, ou au contraire un désengagement de la part des agents transmetteurs comme des sujets récepteurs. »[407]

[407] BOROBIO, Dionisio. Les rites en famille et leur transmission. In RODET, Chantal. La transmission dans la famille : secrets, fictions et idéaux. Paris : L'Harmattan, 2003, p. 351.

Dans tous les entretiens, concernant la transmission à l'école, les interviewés faisaient toujours allusion à la famille. Une enseignante nous disait par exemple : « La qualité de la personne ne dépend pas de la classe sociale mais de la formation donnée par sa famille, de l'accompagnement qu'elle a reçu. Les bases principales de la transmission de valeurs se trouvent dans la famille et dans sa capacité de socialiser les valeurs, mais si les piliers du "bâtiment" sont faibles, comment peut-on envisager la formation d'une personne solide ? L'enseignant doit s'engager avec la famille de l'élève allant jusqu'à l'opposition quand une situation l'exige. » L'étroite relation existant entre la famille et l'école dans le processus de transmission de valeurs, exige que nous l'étudiions pour mieux comprendre les enjeux de la transmission à l'école et l'influence décisive de la famille dans ce domaine. Selon Jean Houssaye, famille et école se différencient au moins sur six axes, différences qui éclairent leur façon propre de transmettre :

- l'étendue des fonctions éducatives (diffuse et étendue pour l'une / explicite, spécifique et limitée pour l'autre),
- l'intensité de l'affectivité (élevée / faible),
- l'attachement (optimal / restreint),
- la rationalité (non obligatoire / privilégiée),
- la spontanéité (toujours présente / peu recherchée), et
- la partialité (normale / récusée)[408].

Au fur et à mesure du développement de ce chapitre, nous découvrirons le degré de pertinence de ces différences. Bien que les valeurs des parents soient déterminantes, il ne faut pas négliger le fait que l'école et les enseignants, eux aussi, sécrètent leurs propres valeurs et ont une influence décisive sur la vie des élèves. Par exemple, les problèmes que certains enfants et jeunes vivent dans leurs familles, peuvent augmenter, aux dépens de ces familles, l'intensité de l'affectivité et de l'attachement dans les interactions au sein de l'institution éducative.

Chaque individu est dépositaire de tout ou partie de la mémoire familiale à travers ce qu'il a vu, entendu, vécu et ce qui lui a été transmis, que ce soit par des objets, des témoignages ou des récits. Transmettre, c'est garantir des fonctions sociales au-delà du petit cercle familial visant la société qui la fonde. Premier et plus important transmetteur[409] de valeurs et organe essentiel de transmission entre les différentes générations, la famille se distingue dans trois des aspects les plus essentiels englobant ceux qu'a soulignés Houssaye. D'abord, elle est une entité de transmission *multidimensionnelle*,

[408] HOUSSAYE, Jean. Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation. Paris : PUF, 1992, p. 37.

[409] Cf. Tableau 1 du chapitre 2.

parce qu'elle concerne les différentes dimensions de la vie (personnelle, relationnelle, culturelle, sociale, économique, politique, religieuse, etc.)[410]. Ensuite, elle est *intégrale* parce qu'elle touche diverses couches de la vie humaine (sentiments, volonté, raison, liberté, corps et esprit, symboles et rites, conduite et action, etc.) Enfin, elle est *permanente*, par sa capacité de transmission dans un mouvement de va-et-vient plus ou moins permanent tout ou long de l'existence (enfance, adolescence et jeunesse, maturité et vieillesse)[411]. Nous avons constaté, au cours de notre enquête, sauf une ou deux exceptions, que tant pour les jeunes que pour les parents et professeurs interviewés, la famille occupait la première et indétrônable place parmi les transmetteurs de valeurs[412] de par sa responsabilité éminente dans la tâche de "façonner" les personnes.

LA FAMILLE OBSERVEE ET JUGEE DEPUIS L'ECOLE. TRANSMISSION ET AUTORITE

> *« Je reporte sur ceux qui viendront après moi la tâche de prendre la relève de mon désir d'être, de mon effort pour exister, dans le temps des vivants ». (Paul Ricœur). Y a-t-il plus juste définition de l'autorité ?*[413]

La famille est une école de socialisation primaire essentielle où les nouveau-nés rencontrent déjà un monde composé par les nombreuses constructions ordinaires des réalités de la vie quotidienne. Chaque génération nouvelle est confrontée à une réalité historique et sociale, à des configurations déjà façonnées et à des interactions multiples avec ses propres valeurs, mais aussi aux obligations et aux contradictions, qui déterminent les conditions de sa socialisation[414].

« L'expérience des parents doit s'aligner avec l'expérience de leurs enfants pour leur enseigner le bien. Si les parents n'aident pas leurs enfants à orienter leurs désirs et leurs envies, ils chercheront leur propre direction. » (Juan Camilo, 17 ans).

---

[410] C'est la même idée qu'exprime Vincent de Gaulejac quand il affirme que « le phénomène de transmission est un phénomène total, parce que cet héritage touche tous les domaines de l'existence génétique, affectif, symbolique, économique et social » Cf. Op. cit., p. 149.

[411] BOROBIO, Dionisio. Op. cit., p. 351.

[412] Cf. Les tableaux 2 et 3 du chapitre 2.

[413] REVAULT D'ALLONES, Myriam. *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité.* Paris : Seuil, 2006, p. 17.

[414] Cf. DURU-BELLAT, Marie. VAN ZANTEN Agnès. Op. cit., p. 11.

« Si à la maison on apprend solidement les valeurs, on a une aide essentielle pour ne pas se détourner du bon chemin. » (Alex, 18 ans).

La responsabilité des parents sera donc d'aider leurs enfants à assurer avec succès leur autonomie, en leur transmettant valeurs, connaissances et interdits nécessaires, non seulement pour leur épanouissement personnel, mais pour vivre le paradoxe de s'intégrer à la société tout en la questionnant et en la construisant sans relâche : « la plus belle transmission à l'intérieur de notre propre famille, c'est bien l'autonomisation de nos propres enfants, en même temps que le maintien des liens. C'est un extraordinaire paradoxe, un pari extrêmement difficile et c'est un des grands paris de la transmission, me semble-t-il »[415]. Les fonctions éducatives de la famille se montrent ici délicates, multidimensionnelles, intégrales et permanentes. Pourtant, suivant la division proposée par Houssaye, bien que ces fonctions y soient plus diffuses et étendues qu' à l'école, on ne peut pas affirmer qu'il n'y ait pas au sein de la famille des intérêts explicites, spécifiques et limités au cours de l'évolution des enfants. Nous verrons comment, dans leurs efforts pour former leurs enfants, les parents doivent utiliser des stratégies pédagogiques ponctuelles aidés en cela par l'école ou par des spécialistes, notamment des psychologues.

- Les rapports entre la famille et l'école sont complexes parce que la division du travail entre ces deux transmetteurs est difficile à déterminer. Pourtant, en écoutant les jeunes, nous avons constaté que si l'école est un espace important de socialisation et de transmission de valeurs, la famille est un espace plus complet, parce que c'est en elle qu'ils apprennent davantage tout ce qui est de l'ordre des apprentissages relationnels et affectifs essentiels pour leur développement personnel. L'école pour eux, bien que ce soit plutôt un espace d'apprentissages intellectuels, est aussi un lieu de socialisation où on donne une grande importance aux relations, à l'ambiance, à l'amitié, au partage. Mais, comment la famille est-elle observée et jugée depuis l'école ? Le constat le plus frappant issu de la plupart de nos entretiens est que la famille passe par une grave crise d'identité avec de lourdes conséquences pour les enfants et les jeunes. Elle est considérée non seulement dans sa responsabilité insubstituable comme le premier transmetteur de valeurs, mais malheureusement signalée comme responsable des difficultés et déviances des enfants, et surtout des jeunes. Voyons quelques affirmations des parents et des professeurs, dont quelques-unes ont été également soulignées par les jeunes, qui montrent les causes de la crise d'identité de la famille comme entité de transmission multidimensionnelle, intégrale et permanente. Tous ces aspects manifestent l'idée que si le jeune a des problèmes dans sa famille, il les apporte au collège et agit en conséquence :

- ***Se décharger de ses fonctions éducatives étendues :***
  - Des parents laissent à l'école toute la charge de la formation de leurs enfants. Malheureusement, les parents ayant le plus besoin d'orientation n'assistent pas aux réunions du collège.

[415] COMMAILLE, Jacques. *La famille, lieu de transmission.* In Académie d'Éducation et d'Études Sociales A.E.S. Annales 1997-1998. *La transmission entre les générations. Un enjeu de société.* Paris : Fayard, 1999, p. 53.

- Des parents pour qui, plus que le bien-être de leurs enfants, le souci est leur réussite scolaire. Il n'est pas rare de rencontrer des parents qui surchargent leurs enfants d'activités extrascolaires qui les empêchent de vivre leur enfance[416].
- Une domestique peut-elle donner une meilleure formation aux enfants et aux jeunes sachant qu'elle n'est pas préparée pour réaliser cette tâche ? Même dans les cas où les parents laissent leurs enfants aux proches, ceux-ci ont-ils aussi la capacité de faire une transmission efficace des valeurs ? Combien de cas de maltraitance physique ou psychologique et, au contraire, combien de cas peut-on distinguer où il y a eu un travail de "transmission" réussie par ces personnes ? Malheureusement on voit qu'il y a des parents qui ne font pas suffisamment attention à la réalité que vivent leurs enfants laissés à d'autres personnes[417].
- *Laisser faire* : Quand il y a trop de liberté laissée aux enfants, tout leur paraît normal.

---

[416] C'est le cas d'un couple roumain-colombienne : son obsession était la réussite de leurs enfants à tout prix. Tant le père que la mère avaient dû se battre pour réussir professionnellement dans un pays étranger. Leur propre expérience les avait amenés à exiger des enfants d'être toujours les meilleurs de la classe. C'était frappant de percevoir comment ces enfants n'avaient pas d'enfance, leur temps était surchargé d'activités et organisé "selon les goûts de leurs parents". Leurs désirs ne comptaient vraiment que s'ils les faisaient meilleurs que les autres. Qu'est-ce que ces parents sont en train de transmettre ? Dans cette vie il n'y a pas de temps pour les loisirs, pour s'amuser, pour rigoler, parce qu'il n'y a pas de possibilité d'échouer ou d'être moins bons que les autres. Pour les enfants on peut imaginer les angoisses et autres problèmes psychologiques conséquents à cette sorte de transmission.

[417] On peut comprendre les néfastes conséquences pour un enfant qui reçoit de la ou du domestique des valeurs contraires à la formation ou à la culture de leurs parents. Nous pensons qu'il serait intéressant de faire un travail approfondi sur ce sujet. Nous avons connu deux cas qui peuvent nous aider à en comprendre l'importance : par exemple en France, des baby-sitters étrangères transmettent leur savoir et leur culture sans que certains parents prêtent la moindre attention ou entament un dialogue constructif ou posent les limites nécessaires à ces personnes. Un exemple : deux baby-sitters étrangères en Suisse. Toutes deux avaient une éducation moyenne, mais, l'une avait réussi à combler les manques d'affection et d'attention de la mère envers ses deux enfants, principalement l'un d'entre eux qui était rejeté. L'autre cas était celui d'une dame qui menaçait et maltraitait les enfants qu'elle gardait, surtout quand ils se plaignaient à leurs parents des mauvais traitements reçus. Le plus incroyable de cette histoire est que les parents ne faisaient rien pour vérifier cette situation, tant il était pour eux commode de laisser leurs responsabilités à une autre personne à cause de leur travail et de leurs voyages.

- *Lâcher l'éducation à un moment critique :* Plus soucieux pendant l'enfance de leurs enfants, les parents négligent parfois leur accompagnement quand ils deviennent adolescents : ils sont suffisamment "grands" pour prendre leurs propres décisions, cela est "leur problème". En les laissant faire, ces parents ne "se compliquent" pas avec cet âge difficile. Dans nos entretiens, nous avons remarqué que les adolescents exigent davantage d'attention et d'accompagnement[418].
- Beaucoup de parents divorcés tentent de faire "taire" leur complexe de culpabilité et leur manque de temps de partage avec leurs enfants en les comblant de cadeaux ou de biens matériels, et sans les accompagner ni exercer leurs responsabilités de transmetteur de valeurs.

- ***Ambiance familiale*** *et diminution de l'intensité de l'affectivité :*
  - Il est frappant de constater le peu d'attention des parents pour leurs enfants, principalement à cause du travail[419]. Pourtant, on a la conviction que le plus important est la qualité du temps consacré aux enfants plus que sa quantité[420].
  - Les adolescents refusent de rentrer chez eux quand il n'y a pas d'attention, d'accueil chaleureux quand ils reviennent de l'école, ou quand il existe une ambiance de conflit dans leurs familles.

- ***La perte du rôle de parents, les problèmes de couple. Une transmission brisée dans son intégralité et dans sa permanence :***
  - Parfois les parents se rendent compte qu'ils n'ont plus de place importante dans leurs propres familles. En tentant de transmettre certaines valeurs, ils se sentent impuissants face au rejet ou à l'indifférence des adolescents pour qui l'école ou leurs amis ont plus d'autorité et d'importance. Tous les parents interviewés ont affirmé qu'ils faisaient de leur mieux pour former leurs enfants en leur transmettant tout ce dont ils avaient besoin pour faire face au monde. Pourtant, il y avait aussi le sentiment que l'adolescence apportait des problèmes qui déstabilisaient l'harmonie familiale "habituelle". Néanmoins, pour quelques parents, ces problèmes leur demandaient de faire des efforts et de changer quelques attitudes pour inventer d'autres formes de relation plus adaptées aux besoins de leurs enfants.
  - Pour quelques jeunes les conflits familiaux au sein des familles de divorcés sont nombreux et, à cause de cela, ces jeunes sont des proies faciles pour de mauvaises amitiés.
  - *Un mauvais choix* : Les parents ayant eu une enfance difficile, "comblée" de manques, qui ont souffert de mauvais traitements ou qui ont été ignorés, tentent parfois d'apaiser leurs complexes de culpabilité ou leurs angoisses en comblant de cadeaux leurs enfants.

---

[418] On ne peut pas mesurer si on doit leur donner plus ou moins d'attention. Nous dirions plutôt qu'il faut donner à chacun selon son âge et ses propres besoins : un enfant en tant qu'enfant, un adolescent en tant qu'adolescent, un adulte en tant qu'adulte. Il y a problème si on traite à un enfant comme s'il était un adulte, à un adolescent comme un enfant ou à un adulte comme un adolescent. Les cas sont nombreux qui nous montrent toute la complexité de la transmission et de l'incorporation de valeurs.

[419] Presque tous les interviewés affirmaient que les parents, en étant trop soucieux de leur travail, négligeaient l'attention nécessaire à leurs enfants. Un père de famille nous disait : « les horaires sont tellement différents que nous devons nous battre pour manger en famille de temps en temps ».

[420] C'est le cas par exemple de certains divorcés : les enfants de ces couples valorisaient fortement le fait que leurs parents ne relâchaient pas leur formation. Un exemple intéressant à ce sujet, était celui d'un jeune dont le beau-père avait pris totalement, et dans le sens le plus positif du terme, la place d'un père naturel qui "ne lui inspirait rien de bon". Cela veut dire que les enfants étaient au-dessus des problèmes de couple quand ils recevaient amour, attention et compréhension. Le cas de la mère des enfants jumeaux était différent car en plus des tâches ménagères, elle devait obliger son mari à participer aux frais les plus élémentaires.

Ces affirmations ne sont pas banales, elles répondent à des systèmes de valeurs et à des "configurations" très particulières. L'école doit donc faire face non pas à une famille "type", mais à plusieurs types de familles, ce qui montre la complexité du processus de transmission de valeurs. En tant que transmetteur de valeurs, l'école néglige parfois la connaissance des caractéristiques propres à la famille des élèves, en s'inquiétant seulement quand il y a des problèmes. Nous avons constaté ce fait à la suite des violences urbaines en France quand les journalistes interviewaient les enseignants d'élèves qui ont participé aux incendies en disant : « On est bouleversé par le fait que cet élève ne montrait aucun signe d'inclination à la violence ». Néanmoins, quand on interrogeait les parents, on écoutait des témoignages explicitant en partie ce phénomène. Par exemple, une immigrante racontait : « Je suis une mère qui a la lourde tâche d'élever toute seule quatre enfants, et je ne peux pas tout contrôler ». Une autre affirmait : « Mon époux est sans travail, nous habitons dans des conditions insalubres et dans un quartier difficile, les jeunes n'ont aucune envie de se préparer, en envisageant un avenir incertain même pour ceux qui ont réussi leurs études. C'est ça la violence en poudre prête à exploser au moindre sentiment de pression ou d'injustice ». Essayons, donc, de déceler les différentes configurations familiales des 15 élèves interviewés :

Styles de famille :

- *Famille traditionnelle* (le cas de Carlos Mario),
- *Famille autoritaire* ((le cas de Sebastián),
- *Famille laxiste* (le cas d'un ami de Jeison),
- *Famille ouverte* (Le cas de Christian David).

Composition des familles :

- *Famille traditionnelle :* parents – enfants (Le cas de Carlos Mario),
- *Famille avec une mère célibataire* (le cas de Ferney Alexis),
- *Famille d'une mère veuve dont l'époux est :*
    - *Mort d'une maladie* (le cas de Christian Camilo), ou,
    - *Assassiné* (le cas de Camilo Andrés).
- *Famille de divorcés :*
    - *Famille de divorcés dans laquelle la femme reste seule et dont l'époux a une autre famille,* (le cas de Juan Camilo et Daniel Eduardo),
    - *Femme divorcée avec un ami, mais sans envie de se remarier,* (le cas de Camilo Andrés),
    - *Couple divorcé dont le mari a une autre famille mais dont l'épouse reste seule,* (le cas des frères Rave),
    - *Famille recomposée,*
        - Femme divorcée, remariée avec un divorcé dont chacun avait des enfants, (le cas d'Alejandro),
        - Femme divorcée avec enfants, remariée avec un homme divorcé sans enfants, (le cas de Christian David).

« La transmission - nous dit Anne Muxel - opère dans une sorte de "roman historique" à double voix : celle qui a porté les événements et forgé les repères idéologiques, culturels ou moraux de la génération qui précède, et celle dans laquelle se trouvent inscrites la temporalité singulière et la

destinée de celle, nouvelle, qui advient »[421]. En connaissant la composition familiale des interviewés, nous avons perçu toutes sortes de configurations et nous avons constaté des cas où la transmission "passait" claire et ouvertement, mais aussi des cas où la transmission se heurtait à des conceptions erronées sur l'amour, l'éducation, l'autorité et les normes. Ces situations négatives empêchaient ceux qui transmettaient d'établir le dialogue nécessaire et constructif avec les nouvelles générations et leur vision sur le monde, l'homme, la société et la réalité en général. Quelques exemples nous serviront pour approfondir ce sujet en cherchant toujours le fil d'Ariane qui nous guidera vers le noyau de la transmission intergénérationnelle. Ce parcours nous permettra aussi de répondre aux questions : est-ce la famille traditionnelle - père, mère, enfants - qui a le plus de possibilités de bien transmettre les valeurs ? Peut-on rencontrer d'autres "types" de famille qui réalisent une transmission appropriée des valeurs pour les jeunes ? Dans quels cas la transmission échoue-t-elle et pourquoi ? Quels sont les torts les plus communs des adultes les amenant à une déformation dans leur manière de transmettre, voire une impossibilité de le faire ? Essayons de répondre à ces questions à partir de l'étude de quelques familles et de leur façon de transmettre ces valeurs.

Commençons par le couple de Rodolfo et Lucelly avec trois enfants. Devant la révolte du deuxième de leurs fils[422], ils affirmaient que leur génération était meilleure et plus solide par rapport à la génération actuelle des jeunes, génération pour eux très difficile et plus incline à la révolte et à la déviance.

> La maison de Rodolfo et Lucelly se situe dans le quartier populaire de San Javier à 20 minutes du centre ville. Auparavant un des quartiers les plus dangereux de la ville, aujourd'hui il jouit d'une ambiance de paix. La maison, de construction ancienne, est composée d'un seul étage avec un long couloir lui donnant un air un peu sombre. J'y fus bien accueilli par le couple et nous avons pris le chemin vers la salle à manger en passant d'abord par la salle de TV (où leur fils cadet David regardait un film), trois chambres, la salle de bain, les toilettes et un petit espace de trois mètres carrés où y il avait beaucoup de plantes. On s'est assis autour d'une petite table à manger à côté de la cuisine et de l'habitation de Sebastián. Rodolfo m'a donné tout de suite l'impression d'être un homme énergique, et sa femme d'être une mère consacrée à sa maison et à ses enfants. Au moment de l'entretien, ce couple vivait la révolte de son fils Sébastian, qui avait décidé d'éviter au maximum de parler avec eux. De plus, leur situation économique était très

[421] Cf. MUXEL, Anne. Op. cit., p. 148.

[422] Sebastian, dont nous avons déjà parlé, passait au moment de notre entretient, par une grave crise d'adolescence où la relation avec ses parents était nulle ou très agressive. Ses parents disaient dans ces propres termes : « Sébastian vit une vie un peu compliquée pour nous, non, il vaut mieux dire "très compliquée". Depuis un an, il ne dialogue plus avec nous et il est maintenant un chaos. C'est horrible : il répond avec des monosyllabes, parfois nous avons envie de le secouer. Nous nous posons toujours la question : qu'est-ce que nous avons fait de mal sachant que nous avons tout sacrifié pour lui ? Heureusement, il a les valeurs que nous lui avons inculquées pour qu'il ne tombe pas dans la drogue». Leur autre fils, Jonathan, étudiant à l'université, vit enfermé sur lui-même et toujours plongé dans ses études. Lui aussi communique très peu avec ses parents. Le fils cadet, par contre, est exigeant et reçoit parfois de « mauvais conseils de ses frères ainés qui ne le laissent pas être enfant, parce qu'ils veulent le traiter comme un adulte ».

difficile : Lucelly était au chômage et à cause des frais exigés pour l'éducation de leurs enfants (deux au collège et un à l'université), elle devait chercher d'autres ressources en vendant des glaces. Le dialogue, dont nous trouverons une grande partie au cours de ce chapitre, s'est déroulé tranquillement. Ce qui m'a frappé le plus, a été la fermeté de Rodolfo dans ses idées, son attachement à l'éducation sévère qu'il avait reçu et sa vision très négative de la jeunesse et du monde moderne. Même si son épouse avait reçu la même formation, elle montrait plus d'ouverture au monde moderne, mais en se demandant sans cesse le pourquoi du changement si fort de son fils. À la fin de l'entretien on a dîné en famille.

Rodolfo et Lucelly : Rodolfo, après nous avoir raconté une enfance et une adolescence très dures, obligé à travailler par son père dès 4 heures du matin pour garder la porte d'un petit magasin, nous disait : *« Nous nous sacrifions pour nos enfants. On a grandi sans TV, sans ordinateur. Tout était manuel. La vie actuelle est plus facile à cause de la technologie et c'est pour ça que nous racontons à nos enfants combien nous avons souffert du manque de tout. Tandis que les jeunes d'aujourd'hui font seulement de la photocopie, nous devions aller à la bibliothèque municipale. Oui, les jeunes sont plus avisés, mais rien de comparable à la sagesse des anciens, parce qu'ils étaient plus intelligents. Nous avons été formés avec le fouet et maintenant on ne peut pas toucher son enfant ou un élève parce qu'on risque d'avoir des ennuis. Je punissais mes enfants et quand le psychologue me disait que je ne pouvais pas le faire, j'avais envie de le frapper lui aussi. Je fus frappé par mon père de nombreuses fois et je vais tout droit. Avec cette méthode ceux qui se détournaient du bon chemin étaient moins nombreux, tandis qu'aujourd'hui la déviance des jeunes est beaucoup plus importante : ils ont beaucoup plus de connaissances et possèdent plus de choses, ils ont plus de libertés et ne pensent qu'à imiter les adultes, par exemple, boire de l'alcool. Ils ne pensent pas à épargner, tout est dépensé. Par contre, ma vie est comme un jeu d'échecs où je pense aux conséquences d'un mouvement. Les jeunes croient à la facilité de tout. L'expression : « Les adultes dépassent les jeunes en âge, en dignité et en autorité », c'est fini. L'urbanité n'existe pas. Je suis machiste et je n'accepte pas les « maricaditas »*[423] *comme les boucles d'oreille et les piercings des jeunes et qu'heureusement aucun de mes fils ne porte. Non, je n'accepterais jamais ça. »*

Quand nous avons interviewé leur fils, Sébastian, il avait pris le chemin de la révolte contre l'autorité parentale. Enfermé sur lui-même, il se montrait indifférent « Tout m'est égal, je n'ai rien à dire à mes parents » et son groupe d'amis était devenu sa "famille" où il se sentait à l'aise, aimé et écouté. Son frère aîné, bien qu'il ne réagît pas agressivement, demeurait tout concentré sur ses études et ne parlait pas davantage. Bien que leurs parents eussent tout consacré à eux, à partir de leur adolescence le dialogue n'existait plus[424], l'ambiance était très tendue, les deux frères ainés ne se comprenaient pas, le troisième enfant recevait une influence plus au moins négative de ses frères. Dans ce cas la "transmission" se heurtait à la fermeture à tout ce qui venait de l'autorité des parents et, dans le cas de Sebastián, contre tout ce qui représentait l'autorité, même au sein de l'école.

[423] Terme péjoratif utilisé pour nommer quelque chose qui est du genre des efféminés, des travestis et des homosexuels.

[424] Dans une famille où les parents sont autoritaires, il est très difficile d'affirmer que lorsque leurs fils et filles étaient petits il existait davantage de dialogue. L'enfant s'"accommode" à la situation, à la réalité propre de sa famille, si dangereuse soit elle, parce que c'est la sienne et elle est unique. Après l'adolescence cette sorte de familles vit la révolte d'un ou de tous les enfants. Pourtant, il faut être prudent : la révolte des jeunes contre l'autorité des adultes, spécialement celle des parents, n'est pas toujours la conséquence directe de familles qui veulent imposer les valeurs de jadis car la révolte existe aussi dans des familles plus ouvertes.

Regardons de près, dans cette famille, la transmission de valeurs : grands-parents → parents → enfants → petits enfants (dans ces derniers, hypothétiquement) :

Rodolfo et Lucelly *: « Nos parents nous ont transmis la valeur de l'honnêteté dans le travail, la valeur sacrée de la parole : ce que l'on dit il faut l'accomplir ; être respectueux envers les autres, bien faire tout ce qu'on doit réaliser, partager et aider ceux qui en ont besoin mais dans le désintéressement et avec humilité ; donner à l'argent son importance sans lui accorder la première place, comme le font beaucoup de personnes ; épargner en envisageant l'avenir et non dépenser follement ; donner toute la valeur à l'étude pour bien progresser et réussir dans la vie. »* ***Nous avons Transmis à nos enfants*** : (la mère :) « *j'ai transmis à mes enfants les valeurs qu'on m'a inculquées* <u>*mais*</u> *en d'autres termes. Je leur dis : il faut se sacrifier pour l'humanité. Avec mon mari on a toujours essayé de leur transmettre les valeurs telles que : le respect, qu'ils s'aiment mutuellement, s'aident, collaborent avec les un et les autres, qu'ils soient responsables*. »

Sebastián *: « J'ai reçu de ma mère la compréhension, l'importance du dialogue familial, et de mon père, j'ai appris que la vie a ses priorités. Aussi je suis organisé, je sais ce que je veux. »*

Sébastian parlait surtout de sa mère, parce qu'avec son père autoritaire il avait coupé presque toute possibilité de dialogue. Même si ses parents essayaient de dialoguer, le faible lien existant n'avait aucune force d'attachement[425]. Par contre, ses amis lui permettaient de vivre les valeurs qu'il sentait manquer dans sa famille : « Mes amis me transmettent : l'importance du dialogue et l'écoute dans la vie quotidienne, la valeur de la liberté et l'importance d'avoir de bons amis dans la vie ». Quand on lui a demandé quelles valeurs reçues de sa famille, il transmettrait à ses enfants, Sebastián au lieu de rejeter les valeurs familiales, les normes et l'autorité, leur donnait un autre aspect :

« Je transmettrai à mes enfants : la valeur de l'autorité <u>mais</u> avec plus de dialogue, <u>plus</u> d'écoute et <u>plus</u> de liberté (*non un autoritarisme comme celui de mon père*) ; qu'ils aient des amis <u>mais</u> avec prudence ; *l'importance d'avoir des priorités dans la vie et de savoir ce qu'on veut ; l'honnêteté et l'attention aux pauvres* (comme l'ont fait mes parents accueillant et nourrissant un de mes amis très pauvre pendant que sa mère travaillait). »

Il est intéressant de constater que Sébastian n'est pas contre les valeurs de ses parents, mais contre la façon de les transmettre. Cet aspect nous montre que ce qu'on appelle "rejet des valeurs" n'est pas, dans le cas de Sebastián, un rejet des valeurs en elles-mêmes. Rappelons-nous que les jeunes sont extrêmement sensibles aux contradictions qu'ils constatent entre le discours ou la vie des parents et des adultes, et les valeurs que ceux-ci veulent

[425] « Lorsque la famille n'est plus en mesure de se réunir et d'évoquer les souvenirs passés, de se transmettre des "nouvelles" des uns et des autres, c'est-à-dire les événements, les changements, les mises à jour de la saga familiale, alors chacun est renvoyé à lui-même et les liens se distendent. Le groupe a ici une fonction centrale de régulation […] Si la mémoire familiale n'est plus la mémoire de tous, la mémoire d'un groupe, elle tend à renvoyer chacun à lui-même, à ses fantasmes, à ses conflits, à ses inhibitions. Elle perd ses fonctions collectives de socialisation et de transmission pour renvoyer chacun à sa psychologie individuelle. Faute de pouvoir échanger dans le groupe familial, chaque individu est confronté aux « tyrannies de l'intimité ». Cf. DE GAULEJAC, Vincent. Op. cit., p. 151.

transmettre. Cette situation est ressentie comme une contrainte inacceptable qui amène parfois à la révolte. Nous constatons ici la même réalité déjà abordée par les élèves quand ils nous signalaient que plus que le rejet des valeurs transmises par l'enseignant ou l'école, ce qu'ils rejetaient était le "comment", la façon de les transmettre. Rappelons ce que nous avons déjà dit dans le chapitre précédent : vouloir transmettre de manière autoritaire, soit à l'école, dans la famille ou dans n'importe quelle situation, cela comporte toujours un déni implicite de la place du sujet dans sa propre éducation. On ne peut pas, en dépit de tous ses efforts, contraindre quiconque à accepter une valeur simplement parce qu'elle est bonne pour la vie et pire encore parce que dans le passé c'était comme ça ! Les parents manquent une opportunité unique d'être à côté de leurs enfants dans le vécu de leurs expériences : celles liées aux valeurs enseignées, leur permettant ainsi de les renforcer, ou par contre, celles qui transmettent des antivaleurs que l'adolescent et le jeune n'ont pas la capacité de rejeter ou, au moins, de mettre en question.

Que se passe-t-il dans le cas contraire, c'est-à-dire au sein d'une famille plus "équilibrée" ? Nous parlons d'une famille ouverte où le dialogue n'empêche pas l'autorité, où l'amour et la tendresse ne négligent pas les normes, où les rôles clairs n'entravaient pas la confiance et la relation amicale. Nous avons interviewé d'abord Christian David au collège F.R.S. et quelques jours après nous avons dialogué avec sa mère Orfilia, son beau-père Luis et son frère ainé Alex[426], étudiant en université.

> L'entretien avec Orfilia et Luis a été d'une richesse extraordinaire. D'abord parce que j'ai rencontré des personnes très aimables et accueillantes. Ensuite, parce que dans le dialogue a participé le fils aîné d'Orfilia, Alex, me permettant d'avoir une vision plus claire de la transmission intergénérationnelle et surtout les caractéristiques d'une famille recomposée. Enfin, parce que j'ai été agréablement touché par leur façon de parler, leur ouverture d'esprit, leurs expériences partagées et la clarté de leurs idées. La possibilité d'écouter en même temps les parents et leurs enfants dans une ambiance détendue m'a permis de mieux saisir le sens des réponses de chaque génération.
>
> Je suis arrivé à leur appartement à 20h00. Christian David m'a reçu parce que ses parents étaient en retard. Après une demi-heure de dialogue avec lui, Orfilia et Luis sont arrivé. Alex est arrivé 25 minutes après et m'a demandé de le laisser participer au dialogue. Leur appartement se trouve dans une grande résidence sécurisée, au premier étage. J'ai ne pas pu connaître l'appartement dans son intégralité, parce que l'entretien s'est déroulé dans la salle principale. J'ai remarqué trois peintures de paysages du pays, un poste de TV, la salle à manger et une chambre en face de nous. Cette famille pensait déménager le mois suivant parce qu'elle avait besoin de plus d'espace. *Orfilia* est une femme ouverte qui a réussi à créer une ambiance où le dialogue et l'autorité ne s'excluent pas. Amie de ses enfants, elle avait divorcé de son mari à cause de son autoritarisme, autoritarisme qui lui rappelait celui dont elle-même avait souffert de la part de son père. En épousant Luis, elle avait trouvé le compagnon idéal pour entamer une façon différente de transmettre des valeurs aux enfants toujours dans le dialogue. *Luis*, un homme paisible, très ami et admirateur de sont père, adorait sa femme et avait accueilli ses deux enfants comme s'ils étaient les siens. De cette relation ils ont eu une fille que je n'ai pas connue. *Alex*, jeune de 21 ans, étudiant de deuxième année d'université en Ingénierie électronique, montrait une formation solide par la clarté de ses expressions et la façon de répondre aux questions que je lui ai posées.

D'abord, Orfilia nous raconte son expérience personnelle et sa façon d'éduquer et de transmettre les valeurs à ses enfants :

[426] Les deux garçons étaient issus du premier mariage d'Orfilia. Il y avait une fille née du mariage avec Luis. La relation entre les deux frères et leur petite demi-sœur était excellente.

« Je suis une amie de mes enfants, mais il est clair que je ne suis pas leur copine. Je parle avec eux de choses dont jamais je n'ai osé parler avec ma mère : le sexe, la drogue, la révolte contre ce qu'on n'aime pas. En leur parlant de mes expériences, j'ai pu avoir leur confiance et ils me racontent en échange leurs propres expériences. J'en profite donc pour les orienter et dialoguer sans les maltraiter. J'ai appris avec eux qu'il faut « se mettre dans les chaussures de l'autre » pour comprendre sa vision des choses, l'entendre à partir de sa propre réalité. Même si je suis en train de gronder un de mes fils, si on n'est pas accord, on réfléchit calmement et après on dialogue sur le sujet. J'essaie de répondre à leurs inquiétudes et j'accepte qu'ils me demandent les raisons de mes exigences ou de mes refus. Mon souci principal est d'être toujours à leurs côtés parce que je pense que la cause de la perdition des jeunes est leur solitude et l'abandon dans les moments où ils avaient le plus besoin de leurs parents ou d'un adulte ami. Il existe des normes claires à la maison, elles sont nécessaires, mais pas arbitraires comme c'était le cas chez mes parents. Je pense qu'on doit être sensible à chaque personne, respectant sa différence. Mes enfants sont tous différents. Pourtant, le plus important c'est de leur montrer de l'affection et de l'amour, de leur donner toute notre attention et de se situer dans leur monde tel qu'il est aujourd'hui sans jamais dire : auparavant le monde était meilleur. Nous acceptons la difficulté d'avoir des horaires difficiles pour nous rencontrer, mais on s'est mis d'accord pour garder des espaces et des moments appropriés pour le partage évitant ainsi la dispersion et la division familiale. Enfin, nous – Luis et moi - donnons à nos enfants la liberté et la confiance nécessaires pour qu'ils s'épanouissent, en respectant leur âge et leurs propres besoins. »

Pour bien mesurer le poids de ces expériences et déclarations sur les processus de transmission intergénérationnelle de valeurs, voyons les réponses que les membres de cette famille nous ont données aux questions suivantes : quelles valeurs vos parents vous ont-ils transmises ? Lesquelles de ces valeurs avez-vous transmises ou transmettriez-vous à vos enfants ?

- Orfilia : *« J'ai reçu de ma mère un esprit libre. Elle, par exemple, utilisait la contraception, un péché à son époque. Toutefois, elle était soumise à mon père autoritaire, parce que cela était une "valeur" qu'on ne remettait pas en question.* ***J'ai transmis à mes enfants*** *: d'abord l'ambiance d'un foyer uni, où règnent l'amitié, le dialogue, la clarté dans mes paroles et idées, la confiance ; une ambiance sans violence parce que je n'accepte pas que les enfants soient maltraités (c'est pour cette raison que j'ai divorcé de mon premier mari). Mes enfants connaissent ma vie et savent que j'ai de l'autorité mais que je ne suis pas autoritaire. J'ai semé en eux les valeurs, c'est à eux de prendre les décisions. »*
- Luis (Beau père) : *« J'ai appris la valeur de l'amitié dans la relation avec mon père, devenu mon meilleur ami. Il est mon idole et jamais il n'utilisa une autorité arbitraire. La responsabilité est la valeur la plus importante et nous nous donnons comme exemple aux enfants. Nous essayons aussi de leur montrer le sens des normes, de l'étude, du travail et la manière d'avoir une relation enrichissante avec leurs parents. »*
- Alex (frère ainé) *: « J'ai reçu et* ***je transmettrai*** *à mes enfants le sens de la responsabilité apprise de ma mère, le dialogue et la confiance. Je sais que l'exemple que je leur donnerai sera la plus importante source des valeurs comme je le vois chez ma mère. Si à la maison on apprend solidement les valeurs, cela aide à ne pas dévier. Chez moi, il y aura toujours un dialogue clair, la confiance et, le plus important, l'exemple de vie comme je le vois chez ma mère et chez mon beau-père. »*
- Christian David : *« La famille m'a transmis toutes les valeurs que j'ai. L'école a renforcé les valeurs religieuses me permettant de faire face aux nombreuses sectes de mon quartier, et elle m'a transmis aussi l'importance de l'autonomie, de la confiance et du jugement pour faire face aux dangers quotidiens.* ***Je transmettrai*** *: l'ordre, l'importance de l'amitié, d'une personnalité propre, de se faire respecter, d'être humble pour reconnaitre ses torts. Très important : que mes enfants puissent, comme je le fais avec ma mère, discuter mes ordres mais dans le dialogue pour pouvoir entendre les raisons de chacun. Ainsi, comme je l'ai appris, je leur transmettrai la responsabilité, le désir de réussite, la capacité de surmonter les problèmes, la patience, la tolérance, la solidarité et à penser en priorité aux plus démunis. »*

Les différentes façons de transmettre que nous entrevoyons dans ces trois générations, nous permettent de préciser quelques aspects de la transmission de valeurs, en sachant d'abord que la transmission n'est pas linéaire parce qu'elle donne parfois des résultats imprévisibles. Ce qui est souligné comme le plus important pour la transmission, c'est de créer une ambiance où l'autorité et le dialogue fassent bon ménage, où les normes soient claires faisant place au consensus mais aussi à l'exigence si la situation du jeune le demande, la confiance issue de l'écoute et du respect de chacun, non seulement dans ses différences, mais en s'efforçant de comprendre son monde. L'intensité de l'affectivité, l'attachement, la rationalité, la spontanéité et la partialité évoqués par Houssaye, sont ici facilement repérables. Si transmettre est un acte symbolique qui consiste, selon Jacques Hassoun à « inscrire ceux qui viendront à ma suite dans une succession signifiante »[427], la famille doit offrir aux générations suivantes un "savoir vivre" dans les différents domaines : santé, éducation, culture, ainsi que dans l'ensemble des habitus nécessaires pour se socialiser, s'adapter à un monde toujours changeant. Cette transmission permanente, multidimensionnelle et intégrale cherche donc à aider les nouvelles générations à construire leur propre histoire ouvrant à leur tour de nouvelles possibilités aux générations à venir.

Nous avons d'autres cas de parents qui, tout en défendant leurs traditions et valeurs, ont réussi à les transmettre en étant exigeants sur les normes, sachant les imposer quand la situation le demandait. Le secret de ces parents fut l'ambiance familiale où régnaient amour et tendresse, l'absence de violence, la clarté dans les décisions d'autorité et, surtout, leur présence dans tous les moments de la vie de leurs enfants. Voyons ce que nous ont dit Carlos Mario et ses parents :

- Parents : « ***Nous avons transmis*** *à nos enfants, d'abord une ambiance de dialogue, d'attention à chacun. Notre souci a été qu'ils se sentent toujours accompagnés, non seulement quand ils étaient petits mais aussi en tant qu'universitaire : cas de notre fille aînée. Nous leur avons enseigné le dialogue, la valeur d'avoir des normes et une autorité claire. Nous sommes exigeants mais à la fois tendres, et surtout nous leur donnons l'exemple des responsabilités et d'un couple sans conflit ; nous leur inculquons la valeur de l'étude parce qu'auparavant on ne donnait pas une importance suffisante à l'instruction. En écoutant notre fille, qui nous dit combien nous lui avons enseigné les valeurs nécessaires pour sa vie, nous avons pris conscience de ce que nous avons réussi à lui transmettre. Enfin, nous leur transmettons le modèle de nos propres familles, mais un modèle plus ouvert et plus adapté à l'époque : une "liberté conditionnée" ».*
- Carlos Mario : « ***Je reçois*** *toujours de mes parents beaucoup d'amour et dialogue. Mes parents se montrent attentifs à moi à tout moment ; j'ai appris la valeur de la vie du couple construite sur le dialogue et sans conflit ; ils m'ont transmis le respect qu'on doit donner aux autres : mes parents me respectent. J'ai appris aussi l'importance des normes et de la valeur de l'autorité dans la formation d'un caractère équilibré, la valeur de la famille et de tout ce qui tourne autour de notre foyer. Mes parents m'encouragent toujours à agir. De l'école, j'ai reçu la valeur du respect, l'importance de profiter des opportunités que la vie nous donne et qu'on ne doit pas gaspiller. Mais surtout je pratique à l'école les valeurs déjà apprises à la maison.* ***Je transmettrai*** *: je formerai un foyer comme celui construit par mes parents. La principale valeur, source de toutes les autres, sera toujours l'amour tel que je l'ai reçu ; je serai très attentif à mes enfants, respectueux en les écoutant et en dialoguant sans leur donner tout ce qu'ils demandent ; je leur interdirai certaines amitiés parce que j'en connais les dangers ; dans les difficultés avec eux j'utiliserai le dialogue ».*

[427] Cité par Cf. DE GAULEJAC, Vincent. Op. cit., p. 146.

On voit ici clairement comment une ambiance d'amour, de dialogue et de respect, marque nettement une différence dans la façon de transmettre. En écoutant comment se déroule la transmission intergénérationnelle dans cette famille, on voit qu'elle se fait plus au moins « tranquillement », sans les conflits propres aux familles autoritaires. Pourtant, cet exemple ne représente qu'une des nombreuses situations possibles de transmission. Ce que nous essayerons de montrer, c'est que même dans des circonstances, cultures et espaces différents, le "comment" de la transmission passe « idéalement » par le dialogue, le consensus, l'autorité véritable et la compréhension de l'importance des normes dans la formation de la personne. Nous parlons d'« idéal » à partir des aspects les plus marquants chez nos interviewés, mais en laissant la porte ouverte à d'autres expériences de transmission réussie dans des situations difficiles donnant des résultats contraires à ce qu'on pouvait attendre. C'est le cas d'enfants et de jeunes maltraités, abandonnés, délinquants, qui trouvent paradoxalement dans leurs situations défavorables tout ce dont ils ont besoin pour en sortir et s'épanouir.

Un autre cas intéressant peut nous éclairer sur le processus de transmission de valeurs, transmission que nous considérons comme un peu "linéaire", c'est celui d'une mère célibataire, Lilia[428]. Dans une ambiance d'amour, de tendresse et d'absence de toute forme de violence ou d'autoritarisme, cette femme a réussi à transmettre à son fils, Ferney Alexis, toutes les valeurs reçues de ses propres parents. Il faut préciser que la famille de cette femme avait une très forte pratique de la foi religieuse, considérée comme la "source" de toutes les valeurs. Dans cette famille la valeur de l'autorité des parents et des adultes était incontestable. Lilia a réussi à faire en son fils, une "copie" assez semblable d'elle-même ; on peut le dire. On l'a clairement perçu dans notre entretien avec lui c'est un garçon que l'on distingue par ses valeurs et son comportement. La directrice de son cours l'affirmait catégoriquement : « Cet élève est rempli de valeurs » et il est un modèle du jeune bien éduqué, respectueux, responsable, simple, sans aucune trace de violence.

- Lilia *: « Mes parents m'ont transmis l'importance d'être une personne digne, vivant dans la vérité et jusqu'à mourir pour la vérité comme Jésus ; ne jamais dire de mensonges, ne pas prendre ce qui appartient à autrui, l'importance de l'épargne, savoir corriger les enfants sans violence. ». « **J'ai transmis à mon fils** tout ce que j'ai reçu. Dans le collège on dit que Ferney est un garçon plein de valeurs ».*
- Ferney Alexis : *« Dans une ambiance de dialogue, de bon traitement et de bon exemple, j'ai appris de ma mère la valeur de L'honnêteté, d'être sensible aux besoins des plus pauvres, de partager, de bien traiter mes semblables. ». « **Je transmettrai** tout ce que ma mère m'a inculqué : ne pas*

[428] Elle a été le premier parent interviewé. Nous avons fait cet entretien dans la salle de pastorale du collège, au troisième étage. Même si nous avons déploré un peu de bruit à l'extérieur de la salle, nous avons trouvé une femme très claire dans ses idées et très consciente de la situation difficile de la jeunesse en signalant comme sa principale cause la désintégration familiale. Pourtant, elle n'est pas restée dans le négatif, parce qu'elle nous a signalé quelles devaient être les conditions pour bien éduquer les jeunes d'aujourd'hui. Avec une voix très douce et calme, cette femme, âgée de 55 ans environs, s'est montrée très fier non seulement de tout ce qu'elle avait reçue de ses parents, mais d'avoir réussi à transmettre les mêmes valeurs à son fils. Mère célibataire, elle s'est engagée totalement dans l'éducation de Ferney Alexis, restant toujours en relation très étroite avec le collège.

maltraiter les enfants, leur enseigner à penser avant d'agir, aimer ce qu'on a, donner sa vie pour la vérité, toujours faire face aux problèmes et non les fuir, savoir dialoguer avec les autres, savoir prendre les décisions ensemble évitant au maximum de s'imposer. »

On voit clairement dans cet exemple comment l'intensité de l'affectivité et de l'attachement, dont nous parlait Houssaye, était plus élevée dans la famille de Ferney Alexis qu'à l'école. Nous avons trouvé un garçon qui avait une éducation solide, et de la clarté dans ses concepts, quoique avec une vision un peu "exagérée" sur certaines réalités, montrant qu'il avait bien intégré ce qu'on lui a transmis. Par exemple, à la question de sa vision sur la jeunesse d'aujourd'hui, il nous a affirmé catégoriquement : « elle est pourrie » ; à la question sur quels étaient ses meilleurs amis à l'école, il a d'abord critiqué les copains indisciplinés, ceux qui manquaient de sagesse ou de contrôle, pour nous dire qu'il s'approchait seulement des plus calmes. On ne se méfie pas de cette attitude raisonnable, mais de son manque d'ouverture et de dialogue avec les réalités sortant des limites imposées par son système rigide de valeurs.

Nous avons connu deux cas antinomiques de l'exemple précédent. Des mères seules qui, en manifestant un amour sans bornes envers leurs enfants, négligeaient les valeurs de l'autorité et de la norme empêchant ainsi la transmission des valeurs indispensables pour l'"encadrement" minimum nécessaire à leurs enfants. Cela a été surtout le cas pour les garçons. Les conséquences furent catastrophiques. Le premier cas, est celui d'une mère veuve dont le mari avait été assassiné. Elle prit la décision de laisser faire ses enfants en les abandonnant à leur propre sort. Le problème se posa quand ces enfants, toujours en dehors de la maison et en compagnie de mauvais amis, tombèrent l'un après l'autre dans la drogue et la violence. Aimée par ses enfants, elle fermait les yeux à la réalité en les considérant d'une part comme des adultes et d'autre part comme ses petits. Le second cas, c'est celui d'une mère, veuve elle aussi, qui en justifiait le "machisme" des mâles, pensait qu'ils pouvaient faire n'importe quoi et qu'ainsi ils sauraient bien se défendre dans la vie. Elle donnait toujours de l'argent à son fils de 19 ans Manolo pour acheter de l'alcool. Ce garçon avait réussi son baccalauréat et depuis deux ans ne faisait rien, buvait tous les jours, dormait jusqu'à midi et passait l'après midi et le soir avec ses amis. Quand nous avons interviewé ce jeune on percevait clairement l'enfant "gâté" par sa mère qui "l'adorait". Bien que devenu alcoolique, elle pensait qu'un jour son fils travaillerait.

Le manque d'autorité a une conséquence négative *:* le laxisme. On comprend ici l'étendue des fonctions éducatives indispensables au sein de la famille et la rationalité croissante avec laquelle elle doit aborder la formation des adolescents et des jeunes. Ce laxisme devient très dangereux, quand il empêche les jeunes de connaître leurs limites, la valeur des normes et des contraintes de la société. « Si les enfants manquent de correction, ils se perdent » nous disait Carlos Mario, 16 ans, ajoutant : « Chez moi l'autorité est claire et j'ai de la liberté, mais une liberté avec des limites ». Sur ce sujet, nous avons choisi, à titre d'exemple, trois affirmations de nos interviewés :

- *Il y a des parents qui laissent **mûrir trop tôt** leurs enfants oubliant que chaque étape dans la vie a ses bonnes choses et ses mauvaises. Il faut donc leur donner ni trop ni trop peu de liberté.*
- *Dans les familles d'aujourd'hui, on constate qu'on donne **trop de liberté** aux enfants et tout devient normal pour eux : arriver très tard à la maison, sortir sans demander la permission, fréquenter des amis dont les parents ne connaissent rien, etc.*

- *Beaucoup de familles ne font **aucun contrôle** du contenu ni des heures interminables dépensées par leurs enfants en regardant la TV, en jouant aux jeux électroniques ou en surfant sur Internet.*

L'absence de limites pour les enfants, que beaucoup de parents dits "modernes" défendent à outrance, a de graves conséquences sur le développement psychoaffectif. L'évolution des façons de penser s'est traduite par une grande difficulté des pères à mettre des limites, à établir des interdits, à dire non, comme si l'idée même d'un conflit possible leur était insupportable. Les travailleurs sociaux vont nous parler de "la démission des pères dans les familles en difficulté". Nous trouvons souvent des parents qui ferment les yeux sur la vie de leurs enfants parce qu'ils ont perdu le courage de se battre, évitant tout conflit avec eux. Ne pas faire preuve d'autorité, entraîne chez les parents la peur et le risque de décevoir et leurs enfants sont ainsi livrés à eux-mêmes, sans limite de leurs désirs. En conséquence, ils ne savent plus différencier ce qui, dans leurs désirs, leur est propre de ce qui est propre à leurs parents : « Fais, prends, choisis, décide par toi-même ce que tu veux, tu es assez grand pour que je ne dise pas le contraire ». Laisser un large choix aux jeunes, beaucoup de marge et trop de possibilités de choisir par eux-mêmes, leur donne une liberté laxiste qui peut les rendre incapables de bons choix étant donné qu'ils n'ont ni les repères, ni les ressources psychiques nécessaires pour le faire, d'où leur angoisse.

En l'absence de limites, la différence de l'autre n'est pas reconnue. Or, pour que l'empathie soit possible, il faut être capable d'imaginer que l'autre peut ressentir autre chose que nous, de reconnaître qu'il existe des frontières dans le monde et dans les relations humaines. Nous ne sommes pas seuls, nous sommes entourés de toutes sortes de contraintes et de limites qui, lorsqu'on les ignore, deviennent la source d'innombrables conflits et angoisses. Les parents ne pourront plus être une référence, une figure normative et encore moins des autrui significatifs pour leurs enfants. Alain Bruel considère qu'«à partir du moment où on pratique la démocratie familiale de manière aussi large, la transmission généalogique a de la difficulté à s'opérer, puisque pour que la transmission se fasse, il faut des places juridiquement fixées et reconnues, que chacun sache exactement quels sont ses droits et ses devoirs. On verse en cas contraire dans une espèce d'indistinction »[429]. La marge de liberté dont jouissent ces enfants est si grande qu'ils ne sont jamais sûrs que ce qu'ils font plaît à leurs parents, ils ne sont plus sûrs de ce qu'ils veulent, ils ne savent pas ce qui les intéresse. La quête de limites les amène à l'escalade de conduites dangereuses et, malheureusement, la réaction des parents survenant à un moment ou à un autre, relève beaucoup plus de l'énervement et de l'arbitraire que d'une référence constante, solide[430]. Ces enfants peuvent parfaitement penser que leurs parents n'ont pas de leçons à leur donner puisqu'ils leur ont donné un monde fictif où tout leur est permis et possible.

Dans le processus de transmission de valeurs avec les adolescents, il faut faire appel à l'intelligence et non à l'obéissance. D'abord définir le cadre, puis négocier sachant que certains points sont négociables et d'autres non. A un âge déstabilisant, cela rassure l'adolescent qui, même s'il se révolte

[429] Cf. BRUEL, Alain. *La paternité est-elle en crise ?* In Académie d'Éducation et d'Études Sociales A.E.S. Annales 1997-1998, Op. cit., p. 70.

[430] Cf. FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. Op. cit., pp. 162-163.

contre les points non négociables, comprendra l'importance des limites pour grandir sereinement. Le risque d'une trop grande connivence de la part des parents existe, ce qui les conduirait à être complices des jeunes : « Ils ne sont pas mes père et mère, ils sont mes copains ! » Où sont les limites ? Il faut se montrer ouvert aux arguments des enfants, être leurs amis, mais il faut qu'ils sachent qu'il y a une autorité. N'oublions pas que les jeunes ont peur de leurs appétits et de leurs désirs de s'emparer de ce qui, à leurs yeux d'enfants, peut sembler enviable chez les adultes ; ils en ont d'autant plus peur que ce qui semble donner force et pouvoir continue de leur apparaître réservé aux parents, donc interdit et inaccessible. Les adultes, quant à eux, ont peur de perdre le contrôle d'une vie dont ils pressentent bien qu'elle leur échappe inexorablement. La tentation est grande alors de confondre leur propre perte de maîtrise sur le cours de la vie avec une disparition des valeurs essentielles et l'effondrement de la société. Mais si les parents savent combiner liberté et interdictions, s'ils aident les jeunes dans leur quête d'identité, s'ils sont attentifs à tous leurs changements, s'ils sont ouverts aux nouveautés de leur monde en leur montrant aussi le poids de leur propre expérience, nous verrons non seulement une transmission plus claire des valeurs mais aussi des personnes plus équilibrées et mieux préparées à faire face aux défis du monde moderne.

"Autorité" ne signifie pas l'établissement de contraintes externes dans la ligne de la seule extériorité. Néanmoins, les parents et éducateurs oubliant souvent que les "interdits" protègent la personne et que les jeunes ont besoin d'un apport extérieur, laissent les jeunes à la dérive. Ceux-ci ne savent plus où ils sont, vivent dans une profonde insécurité, ont une mauvaise image d'eux mêmes et risquent de devenir dépendants de leur environnement au détriment de leurs propres ressources intérieures. Ces jeunes-là n'auront de relation de confiance ni avec eux-mêmes, ni "en miroir" avec les autres. Les jeunes ont besoin d'autorité et, contrairement à l'avis commun, ils ne sont pas libres si on ne leur interdit rien, parce qu'ils doivent faire face à l'angoisse de l'abandon ; ils se sentent ignorés, non considérés dans leur propre réalité. D'abord, ils peuvent tomber facilement dans une grande dépendance vivant l'intrusion des autres dans leur vie. Ensuite, ils chercheront souvent le plaisir qu'il y a à transgresser, à dépasser les bornes pour découvrir des nouvelles sensations, conquérir de nouveaux territoires et se sentir eux-mêmes. Enfin, socialement, ils vivront pénalisés par la société qui les fait totalement responsables de leurs actes de déviance, mais en ignorant les sources de leur histoire, de leur réalité.

Pour les familles dites "traditionnelles", les valeurs du passé et de la tradition sont immuables et éternelles[431]. Nous trouvons ici un des aspects clés de la transmission : la relation entre le passé et le présent. Ces familles-là souffrent quand il y a des changements qui font "trembler" leur système de valeurs. À notre avis, bien que la relation entre tradition et modernité soit très complexe, nous pensons, en première approche, que : d'un côté, il existe un regret des valeurs perdues, et de l'autre une difficulté à "re-valoriser", "re-penser", "confronter", nos valeurs "propres" quand il faut faire face à

[431] Nous avons trouvé un seul cas, celui de Ferney Alexis, 15 ans, que nous avons déjà exposé qui s'exprimait ainsi : « Il faut exiger l'ordre jusqu'aux plus petits détails, la discipline, être strict. Cela doit être comme ça parce qu'il y a tellement de personnes différentes qu'il doit y avoir quelque chose pour les rassembler. On doit toujours respecter l'autorité parce que les parents et les profs veulent ce qui est le mieux pour nous, c'est pourquoi, rarement je suis contre eux et j'essaie d'être calme ».

toute la complexité d'un monde changeant. Cela ne signifie pas nier les valeurs du passé. Pourtant, les défendre seulement en disant que cela "a toujours été comme ça", donnera lieu à des conflits avec les nouvelles générations. Regardons de près ces expressions :

Avant :

- *Les valeurs étaient plus solides, radicales et mieux définies.*
- *Nos parents exigeaient que nous mangions ce qu'ils voulaient et personne ne critiquait.*
- *La famille vivait avec les valeurs enseignées par la religion catholique : respect, travail, partage, désintérêt de l'argent, fidélité à la parole donnée.*
- *La famille était très unie.*
- *La parole ou un regard de nos parents suffisait pour que tout rentre dans l'ordre.*
- *On corrigeait fort les enfants sans que personne ne s'y oppose.*
- *Il y avait plus de dialogue.*
- *C'était plus facile d'assumer les problèmes économiques et les difficultés.*
- *On priait en famille.*
- *Les gens étudiaient et travaillaient davantage.*
- *L'homme avait plus d'autorité à la maison ; les femmes étaient assignées aux tâches domestiques.*
- *L'enfant ne devait pas élever la voix devant ses parents, il devait être respectueux et soumis.*

Aujourd'hui :

- *Il y a plus de vices que dans le passé.*
- *Les jeunes ont des enfants et les rejettent après.*
- *Les jeunes exigent de tout posséder sans rien faire.*
- *L'unité familiale n'existe plus.*
- *On ne peut pas "toucher" un enfant ou un élève.*
- *On ne peut pas prier en famille parce que tout le monde est occupé.*

On peut facilement mettre en question ces affirmations qui peuvent avoir une part de vérité mais qui ignorent les complexités des interactions symboliques du monde actuel, de l'avance vertigineuse de la technologie dans toutes nos affaires quotidiennes et, en général, des changements sociaux comme nous l'avons vu dans le premier chapitre. D'autres interviewés, en vivant ces nouvelles expériences, ont fait une forte critique de la façon de transmettre les valeurs et de l'abus d'autorité qu'ils avaient vécu avec les parents ou les grands-parents :

- ***Une méthode dangereuse** : **l'autoritarisme.***
  a. *« Avant, la méthode d'éducation était la punition. La menace servait à nous faire obéir. Ce n'est pas ainsi qu'on doit éduquer aujourd'hui ! »* (Orfilia)
  b. *« Mon père était celui qui dictait les lois à la maison. Avec mes enfants j'essaie toujours de me mettre à leur niveau, de les écouter parce qu'ils ont quelque chose à dire »* (Orfilia)
  c. *« Les parents étaient "supérieurs" à nous. Il n'y avait aucun espace pour la confiance, la plaisanterie »* (Rodolfo)
- ***Sens des valeurs et des normes :***

d. *« Avant, les valeurs étaient plus radicales et il y avait plus de normes, mais elles étaient sans cohérence et imposées arbitrairement »* (Lucelly).
e. *« Oui, mes parents me conseillaient, mais il n´y avait pas de dialogue, ma parole, mon avis, ne comptaient pas pour eux »* (Orfilia).
f. *« Les normes on ne peut pas les imposer comme on le faisait auparavant parce qu´il faut tenir compte de celui qui reçoit les ordres ».* (Luis)

- ***Préoccupation seulement pour ce qui est de l'ordre du matériel :***
  g. *« Mon père était très soucieux d´apporter tout le nécessaire à la maison, mais il avait toujours le dernier mot, jamais une parole d´affection ou de l´intérêt pour nous. Maman lui était soumise, c´était la règle ! »* (Orfilia).

Ce qui nous frappe, en regardant ces réponses, c'est le changement du concept "d'autorité"[432] qui a une grande influence dans la transmission et l'incorporation des valeurs. D'après nos entretiens, nous avons remarqué qu'il existe des positions différentes sur l'autorité[433] : Du côté parents, il y a ceux qui défendent une autorité "à l'ancienne", c'est-à-dire verticale : « Je suis celui qui dicte les règles dans cette maison ». Le titre ou la position donne en soi "toute autorité et pouvoir". Ni le dialogue, ni l'échange des différents points de vue, de l'épouse comme de l'enfant, ne sont possibles. Le monde est fermé et ne bouge pas, tout ce qui va troubler "la vérité" est immédiatement tu, rejeté ou soupçonné sans qu'on se donne la peine d'écouter, de se renseigner, de comparer. Pour nos interviewés cette façon d'exercer l'autorité, tue la vrai autorité, devient "autoritarisme" et peut engendrer la révolte. Dans l'Institution éducative, nous avons trouvé la tentation, face à la difficulté d'exercer l'autorité sur les jeunes d'aujourd'hui, de vouloir retourner à la "vrai discipline". Nous sommes d'accord que le manque d'autorité des adultes empêche les enfants "rois" et les jeunes de connaître leurs limites. L'autorité des parents ou des adultes, leur présence attentive empêche la déviance de leurs enfants. La correction est nécessaire, mais sans utiliser la violence psychique ou verbale. Une autorité verticale peut apparemment éviter les conflits, mais aussi anéantir la nécessaire expression de la

[432] Pour une histoire de l'autorité nous signalons : MENDEL, Gérard. *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations.* Paris : La Découverte, 2002 ; REVAULT D'ALLONES, Myriam. *Le pouvoir des commencements.* Op. cit., En émettant cette l'hypothèse : « l'autorité a fondamentalement à voir avec le temps », ce dernier auteur affirme : « *Le temps est la matrice de l'autorité comme l'espace est la matrice du pouvoir*. C'est le caractère temporel de l'autorité – plus précisément la *générativité* – qui en fait une dimension incontournable du lien social : elle assure la continuité des générations, la transmission, la filiation, tout en rendant compte des crises, des discontinuités, des ruptures qui en déchirent le tissu ». Cf. p. 13. (Italique du texte).

[433] Thomas Gordon, dans le texte « *Différents types de discipline et d'autorité* » nous dit qu'il existe différentes formes d'autorité et il en dégage quatre : *L'autorité fondée sur l'expérience* (ce type d'autorité découle de l'expérience d'une personne, de son savoir, de sa formation, de ses aptitudes, de sa sagesse, de son éducation) ; *l'autorité fondée sur la position ou le titre* (découle de la position ou du titre d'une personne, ou encore d'une description de poste reconnue et acceptée par tous, qui précise les fonctions et les responsabilités de son titulaire) ; *l'autorité fondée sur des ententes informelles* (dérive des nombreux accords, ententes et contrats que les gens concluent dans leurs interactions quotidiennes) ; *et l'autorité fondée sur le pouvoir* (que détient une personne sur une autre). Cf. GORDON, Thomas. *Éduquer sans punir. Apprendre l'autodiscipline aux enfants.* Hommes, 2003.

différence, comme nous le dit Hannah Arendt : « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments »[434].

RUPTURE DE LA TRANSMISSION OU AGGIORNAMENTO DE CE QUI A ETE REÇU ?

Avec les exemples suivants, nous pouvons comprendre comment il y a, soit une rupture dans la façon de transmettre, soit l'aggiornamento de ce qui est considéré comme une valeur, mais dont le mode de transmission est rejeté. L'autorité et les valeurs sont "mises à jour" par l'introduction du dialogue, de l'écoute et de la compréhension.

Orfilia, dont nous avons déjà parlé, avait grandi dans une famille où le père était autoritaire et manquait de tendresse pour sa femme et ses enfants. Au moment de former sa propre famille, elle fut consciente que ce modèle familial serait dangereux pour ses enfants. Rejetant cette réalité, elle crée une ambiance d'écoute, de dialogue, pour la transmission des valeurs et l'éducation des enfants. Cet engagement l'a amené à divorcer un jour à cause de la violence de son mari envers ses deux enfants et de son attitude autoritaire vis-à-vis d'elle. *« Je viens d'une famille traditionnelle où mon père nous tenait dans un régime presque militaire. Il était toujours de mauvaise humeur, aucun sourire ne sortait de ses lèvres et ma mère lui était soumise. Mon enfance et mon adolescence furent très dures : on exigeait de moi beaucoup tandis que les garçons profitaient de toute leur liberté. Je me suis dit, avant de me marier, que ma famille serait différente et que je la construirai dans une ambiance de dialogue, de compréhension, d'amour. Je me suis mariée et, quelques années après, j'ai dû quitter mon mari parce qu'il voulait éduquer comme je l'avais été : soucieux seulement de nourrir sa famille et d'apporter le nécessaire, il voulait toujours frapper les enfants. Donc, j'ai décidé de construire une nouvelle famille avec Luis, qui partage mes idées et ma vision d'une famille telle que nous l'avons l'aujourd'hui ».*

Daniel, élève, en parlant de sa mère : *« Mon père est un homme très strict, machiste empêchant ma mère d'agir, de prendre ses initiatives, même de sortir. Par contre, ma mère est plus souple avec nous, nous donne une liberté raisonnable. Quand elle nous gronde, elle le fait sans agressivité et nous comprenons que c'est pour notre bien. Elle n'accepte pas la méthode utilisée par mon père. Elle est plus ouverte sans pour cela perdre son autorité sur nous et nous lui obéissons davantage parce qu'avec mon père, c'est la peur qui nous contraint à obéir ».*

[434] ARENDT, Hannah. *Qu'est-ce que l'autorité ?* In : La Crise de la culture (1954), Paris : Gallimard, Coll. «Idées », 1972, p. 123. Cité par MENDEL, Gérard. Op. cit., p. 27.

Camilo Andrés, élève : *« Ma grand-mère paternelle s'est suicidée, mon père était un alcoolique qui maltraitait ma mère. Il fut assassiné par la guérilla. Il n'avait rien de bon et sa relation avec nous était froide. Ma mère, après la mort de mon père, commença à beaucoup dialoguer avec nous et réussit à créer une ambiance de sérénité et de tendresse, même dans le grand défi d'élever seule trois enfants ».*

En opposition à une transmission autoritaire, nous avons vu, dans les trois cas soulignés ci-dessus, des parents qui, ayant vécu cette situation avec leurs propres parents ou leur époux, avaient décidé de changer radicalement et positivement cette façon d'exercer l'autorité et de transmettre les valeurs. Nous voyons ici un exemple d'une transmission non linéaire qui sait garder les valeurs essentielles mais rompt les "valeurs" et les "traditions" anciennes devenues antivaleurs, telles que : le machisme, la soumission de la femme et des enfants sans possibilité de contester les normes imposées, l'absence de dialogue, la froideur affective de l'homme pour ses enfants, etc. Voyons comment ces parents combinent autorité et dialogue, exigence et liberté, normes et consensus :

- **Liberté accompagnée :**
  - *« On leur donne la **liberté, mais non sans limites**, une liberté accompagnée. Aussi longtemps que les enfants restent à la maison, quel que soit leur âge, il y a des valeurs et des règles à respecter »* (Gabriel)
  - *« Même si je ne suis pas d'accord - nous disait Christian David, 16 ans – je sais que l'autorité et les normes qui viennent de mes parents sont nécessaires pour l'ordre. Parfois on aimerait les changer, mais mes parents m'ont aidé à comprendre qu'elles sont pour mon bien »*[435]
- **Ambiance** :
  h. *Nous leur donnons les normes, mais dans une **ambiance** de paix, de dialogue, d'accueil.*
  i. ***Transmettre ? « oui ! mais en écoutant** quand nos enfants nous demandent : « pourquoi on nous impose ça ? », « on nous dit ça, pourquoi ? », « quel problème aurai-je si je fais ceci ou cela ? », bien qu'ils veuillent parfois qu'on les "laisse faire", on doit leur expliquer le sens des contraintes et des normes à respecter dans leur vie personnelle et sociale. Il faut éviter de leur dire simplement : « C'est comme ça, et point final ! » ».*
- **Un bon sens de l'autorité et de la distance :**
  - *« Nous sommes tes amis, mais « **nous ne sommes pas ton copain ou ta copine**, nous sommes tes parents »* (Orfilia, Luis, Lucelly, parents).

[435] Sa mère, Orfilia, nous disait de lui « Christian David aime la fête, tout ce qui est facile. Il est explosif, trop expressif et ouvert. Donc, il fallait l'encadrer dans une Institution éducative privée pour l'aider à comprendre et à suivre l'importance de la norme ». Une autre maman, Lilia, avec un sens profond de l'éducation et de la réalité des jeunes, nous expliquait comment les adultes devaient exercer leur autorité : « Que l'adulte valorise le jeune en reconnaissant ce qui est propre à lui-même parce que nous avons déjà vécu cette étape, mais il est en train de la vivre. Il faut l'aider à regarder le pour et le contre des choses ; il faut insister par tous les moyens sur la responsabilité qu'il a de lui-même. Lui enseigner à regarder et à discerner dans la façon d'agir des autres, ce qu'ils disent et font, savoir quelles valeurs en particulier ils doivent acquérir, cultiver ou renforcer ; savoir où nous sommes et où il se trouve pour pouvoir bien l'orienter. Enfin, s'adapter à son époque sans penser "comment c'était auparavant", mais en se situant dans sa façon de vivre, de penser et de sentir ».

j. *Les parents doivent **tenir à leur autorité**, mais sans tomber dans la dictature* (Ferney Alexis, 15 ans).
k. *Nous, les jeunes, respectons l'autorité des parents qui sont tendres avec nous, mais, en même temps, forts ; qu'ils soient **clairs dans leurs ordres et exigeants** si la situation le commande. Par exemple, quand on commence à avoir des mauvaises amitiés, il faut nous les interdire pour notre bien* (Santiago Albeiro, 16 ans).
l. *Auparavant, les **valeurs** étaient plus personnelles, **maintenant on les partage**. Nous avons tous la responsabilité d'aider ces valeurs à se réaliser dans la vie quotidienne. Les valeurs viennent surtout de la famille* (Camilo Andrés, 15 ans).
m. ***Corriger ? oui ! toujours, mais sans violence**. « Si l'on veut punir il est plus efficace de priver les enfants de ce qu'ils aiment le plus »* (Lilia, mère).

On aperçoit bien ici une autre façon d'exercer l'autorité, contraire à celle qu'ont vécue eux-mêmes les transmetteurs, quand ils doivent exercer à leur tour l'autorité. Il s'agit d'une autorité basée sur l'importance de la "figure normative" pour le jeune et ouverte à l'écoute et au dialogue. Au sein de ces familles, les valeurs transmises par les normes sont plus facilement intériorisées et vécues. Pourtant, cet équilibre exige beaucoup d'attention, d'efforts, de patience, d'écoute et aussi, paradoxalement, de distance. Cela n'implique pas de chercher systématiquement un consensus[436], parce que, parfois, les circonstances exigent l'accomplissement d'exigences et de normes[437] pour le bien de l'enfant et du jeune[438]. Pensons au jeune qui demande à rester avec ses amis tard dans la nuit et qui réclame plus de liberté parce que « je ne suis plus un enfant ». Les parents qui le contrarient agissent pour son bien en lui faisant respecter les règles minimales de vie en commun et parce que, conscients de leur responsabilité, ils mesurent les risques qu'encourt leur enfant. Au cours de nos entretiens avec les jeunes, il a été intéressant, même amusant, de constater comment certains jeunes qui exigeaient cette liberté "absolue" et qui étaient révoltés contre leurs parents à cause des limites imposées, changeaient d'avis en assumant le rôle hypothétique d'être les parents. À la question : « Et si tu avais un garçon ou une fille de ton âge, jusqu'à quelle heure le laisserais-tu sortir ? », un seul a répondu : « il/elle est

[436] Alejandro, 16 ans, nous disait : « Il faut respecter les normes, on ne peut pas faire n'importe quoi. Dans toute institution, soit dans la famille, soit à l'école, il y a des normes à accomplir, à respecter. Si quelqu'un est livré à lui-même, il risque de prendre le mauvais chemin. Par exemple, pour nous, les jeunes, étudier n'est pas une activité agréable, il faut qu'on nous l'impose pour notre bien ».

[437] Une mère nous disait : « Nous les parents, qui avons de l'expérience, nous devons savoir tirer de ce qu'on a vécu, de notre expérience, ce qui est bon et aussi reconnaître ce qui a été mauvais pour ne pas tomber dans les erreurs sur la façon d'éduquer, de transmettre les valeurs ».

[438] En ce qui concerne l'autorité, voir les conclusions du Tableau 5 "Valeurs pour les Français" du chapitre 2. À la question « Q*uelles valeurs comptent plus aujourd'hui ? »,* le *respect de l'autorité* occupe la **8ème place** devant l'honnêteté, le respect d'autrui, le sens de la famille, le goût du travail, la tolérance, le courage et le sens de la justice. A la question : « Q*uelles valeurs faut-il transmettre en priorité aux nouvelles générations »*, l'autorité occupe la **6ème place.** Et à la question : *« Q*uelles valeurs sont les plus manquantes aux nouvelles générations »,* l'autorité occupe la **3ème place,** juste derrière « le respect d'autrui » et « le goût du travail ».

grand(e), c'est à lui/elle de décider, avec moi il/elle sera libre ». Par contre tous sans exception voyaient la nécessité de fixer des limites, mais, avec une variante : « D'abord, je dialoguerai pour essayer de trouver un accord, mais s'il n'obéit pas, j'imposerai pour son bien un horaire ».

Quand nous parlons d'"aggiornamento", nous pensons aussi à la "résilience"[439]. Elle nous dit qu'une personne immergée dans une ambiance dangereuse peut faire le contraire de ce qu'elle a vécu et renoncer à la formule: « on me l'a fait, je le ferai aussi ! ». Dans le processus de transmission il y a le devoir de dire non, ou, autrement dit, la transmission des refus, des conflits et des frustrations qui bloquent l'importance de certaines valeurs dans la vie, comme l'ont bien compris quelques-uns de nos interviewés. On voit ici la dynamique d'une transmission refusant la linéarité, vivante, pensée et réfléchie. Quand une génération accepte bien les valeurs venant de la précédente, mais en affirmant aussi son droit de questionner, d'interpréter, de changer, d'améliorer ce qui a été reçu, on est sur un chemin d'ouverture et de dialogue constructif et enrichissant.

LES "AUTRUI SIGNIFICATIFS" : PARENTS OU ADULTES QUI ONT EU LE PLUS D'INFLUENCE SUR MOI

> *« En ce qui concerne les "autres significatifs", on est habitué au couple conjugal, à la parenté la plus proche, aux amis et aux collègues de travail. En réalité, il faut y inclure également ce qui s'est déposé dans l'échange entre les générations et qui se perd dans le temps (dans l'immémorial et dans l'oubli). C'est ce qui s'est passé dans le temps qui donne un sens à l'espace de la relation »*[440].

Nous avons posé aux jeunes ces questions : pouvez-vous souligner quelles sont les valeurs propres à votre famille ? Pour vous, quelles valeurs ont été les plus présentes chez vos parents ? Quelles valeurs vous ont-ils transmises ? Quelles personnes, autres que vos parents, ont eu sur vous une grande influence et pourquoi ? Les réponses sont variées, mais nous avons trouvé quelques éléments communs. Les parents les plus significatifs pour les jeunes étaient :

- Les parents qui créent à la maison une ambiance d'écoute, et d'unité ; une ambiance de partage et d'appui mutuel. Pour les jeunes l'accueil chaleureux compte beaucoup quand il est exprimé par des questions telles que : « tout s'est bien passé à l'école ? », « qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui ? », « es-tu fatigué ? », « pourquoi as-tu une si mauvaise mine ? », « pourquoi es-tu si content ? » etc. Même les universitaires, Alex et Andrea, disaient : *« On se sent important, on se sent aimé quand on reçoit un accueil chaleureux »*. Il est clair que pour les interviewés l'unité familiale et le bon traitement empêchent la déviance des enfants.

[439] Cf. La note 2, page 77.

[440] Cf. CIGOLI, Vittorio ; La transmission intergénérationnelle et les troubles de la personnalité : quels liens ? In RODET, Chantal. Op. cit., p. 185.

- Les parents qui donnaient le bon exemple, utilisent le plus puissant des modes de transmission : *« J'admirais toujours de mon père… », « de ma mère… », « de mon oncle ou tante… », « de mes grands parents… », « J'ai toujours perçu chez mes parents qu'ils vivaient ce qu'ils me disaient ; ils étaient vrais ».*
- Les parents qui sont soucieux de la personne dans sa réalité quotidienne et pas seulement dans sa réussite scolaire. Ceux qui n'utilisent pas la violence, verbale ou physique, mais qui corrigent et punissent avec d'autres moyens : *« Chez moi,* nous disait Daniel[441], 15 ans, *il n'y a pas de violence. Mes parents me corrigent, mais jamais ils ne me frappent comme je le vois dans d'autres familles ».*
- Les parents qui ont une autorité quasi naturelle. Les parents qui savent donner de la liberté mais avec des limites claires.
- Les parents qui sont toujours en train de transmettre de bonnes choses aux enfants pour leur épanouissement en leur donnant une information claire sur les réalités de la vie et du monde. Ceux qui donnent des règles claires d'orientation : *« J'étais à une certaine époque insupportable au collège et mes parents, très attentifs, ont tout fait pour m'aider à m'en sortir »* (Christian Fabien, 16 ans)
- Les parents pour qui l'enfant et le jeune sont des personnes pouvant s'exprimer librement et qui font l'effort de se mettre à leur niveau en tenant compte de leur âge, de leurs problèmes, de leur langage. "Etre respecté" est vu par les jeunes comme une exigence pour que la transmission soit possible : *« L'expérience des parents doit s'aligner sur celle de leurs enfants »* (Camilo Andrés, 15 ans).
- Même dans les problèmes du couple, voire le divorce, les jeunes jugent très positif que les parents continuent d'être tous les deux très attentifs : présents pour l'école et dans une attitude de dialogue et de conseil.

Nous avons trouvé que pour une grande partie des jeunes, la mère était l'être le plus significatif. Ce que Rodolfo disait de sa femme nous semble intéressant : « Elle parle davantage avec nos enfants et leur transmet plus de valeurs» ; et pour Andrea, jeune universitaire : « La mère doit être attentive aux enfants, quel que soit leur âge, parce qu'elle est par nature plus vigilante et plus préoccupée des enfants ». L'affection des parents, mais surtout celle de la mère, est essentielle pour la transmission des valeurs chez les enfants et leur renforcement chez les jeunes. La relation que les enfants ont souvent avec leur père est marquée, dans plusieurs cas, par l'indifférence, le refus ou la peur. Beaucoup de jeunes justifient cette attitude en critiquant le mauvais comportement et le mauvais exemple du père ; il est difficile pour eux d'accepter n'importe quelle correction venant de lui.

Dans le cas d'une présence plus significative de la mère, nous pouvons constater une réalité dans le monde familial moderne : l'effacement des pères et le tout-pouvoir des mères sont invoqués en tant que motifs directs des changements sociaux. Pour la première fois, l'égalité aidant, l'homme se penche aussi sur l'enfant pour lui donner soin et tendresse : « L'autorité de la puissance dont le père était socialement investi ne lui permettait pas sans doute

[441] Daniel était vivement touché par la famille d'un ami : « Chez mon ami les parents s'insultent entre eux et avec leurs enfants, son père frappe sa mère. Il y a toujours des cris, jamais on n'entend des mots comme : "amour", "mon poussin" ou de telles expressions. Les deux fils, mon ami et son frère, ont suivi des chemins différents : l'un, sérieux, silencieux, renfermé sur lui-même, ne parle à personne, toujours jouant sur son ordinateur, et cela comme une façon de fuir cet enfer. L'autre a pris la rue comme sa maison, fume, boit, ne demande jamais la permission de sortir, seuls ses amis comptent pour lui. »

ces attendrissements, et la répartition stéréotypée des tâches et des rôles masculin et féminin ne se prêtait pas aux soins de la petite enfance »[442]. Beaucoup de pères se retrouvent dans leurs liens familiaux souvent mutilés et détruits, parce que leurs épouses ont pris la prééminence dans la vie familiale quotidienne, du moins en Occident ; même si beaucoup d'entre elles, ainsi que leurs enfants, sont généralement victimes de leur époux. Les qualités religieuses et morales du conjoint perdent leur importance et les qualités intellectuelles et culturelles sont revalorisées. L'affirmation de la "valeur famille" ne comporte pas l'acceptation du modèle traditionnel. Il y a une contestation de ce modèle, institutionnalisé, religieusement consacré et socialement contrôlé. Avant, dans de nombreux foyers, les rôles se répartissaient clairement entre les tâches masculines et féminines. Maintenant, ce qui existe beaucoup plus, ce sont les responsabilités partagées car souvent les deux parents travaillent. Parfois la femme a un salaire supérieur à celui de son époux, et, enfin, à cause du licenciement du mari, c'est à elle qu'incombe de faire vivre la famille[443], etc.

Dans la famille moderne, les rôles parentaux se sont en quelque sorte nivelés, ils sont devenus indifférenciés ; la fonction paternelle s'est "maternalisée" et la mère s'est affirmée dans des fonctions de responsabilité et d'autorité qui ne lui étaient pas accordées auparavant. La famille n'est plus bipolarisée par les images d'un père chef indiscutable et d'une mère dévouée, mais apparaît maintenant comme une sorte de clan dans lequel les conflits doivent être évités, et d'où ne doivent surgir que des signes extérieurs de compréhension mutuelle et de bonheur partagé[444]. Pourtant, dans les cas où la mère se sent débordée par ses responsabilités, comme on a pu le percevoir par des témoignages après la crise des banlieues en France en 2005, nous voyons que ces mères ont été obligées de prendre des responsabilités qui n'étaient pas à la mesure de leurs capacités. Généralement on a

[442] MEULDERS-KLEIN. Marie-Thérèse *Le paradigme perdu* : la place du père. In RODET, Chantal. Op. cit., p. 78. Sur le rôle changeant des pères et de mères on peut lire aussi : GUITTI. Jean-Marc. *Pour une éthique parentale. Essai sur la parentalité contemporaine.* Paris : Cerf, 2005 (notamment : *« Les pères défaits »,* pp. 79-102 ; *« La mère en sa puissance. La mère en son essence »*. pp. 129-158).

[443] Nous en connaissons de nombreux cas en Colombie. Résultat des graves crises traversées par le pays dans les années 90, beaucoup d'employés furent licenciés et des chefs de famille furent enlevés par la guérilla ou les délinquants. Leurs femmes ont dû faire face à toutes les responsabilités familiales (tel est le cas de Javier, 50 ans, que nous connaissons personnellement, en chômage depuis 5 ans : sa femme doit se battre pour répondre à toutes les obligations familiales. À ce sujet, Jacques Commaille fait cette réflexion : « D'une manière un peu triviale, il existe désormais un père qui sera en pantoufles toute la journée à la maison, à regarder la télévision et qui n'est plus en mesure de transmettre à ses enfants ; il ne transmet plus matériellement, il ne transmet plus le métier ; il ne transmet plus une image positive d'un rôle parental. Il y a de plus une sorte de brouillage dans les modèles dans la mesure où les rôles sont inversés : la mère, qui était souvent femme au foyer, va prendre éventuellement un travail de caissière au supermarché pour assurer le minimum vital nécessaire à la famille ». Cf. COMMAILLE, Jacques. Op. cit., p. 25.

[444] Cf. BIRRAUX, Annie. Op. cit., pp. 152-154.

constaté qu'elles manquaient de formation ou avaient une vision erronée de l'amour et de la liberté qu'elles donnaient à leurs enfants[445]. On peut se demander si la transmission de valeurs nécessaires pour la formation de l'individu a cessé d'exister. On a vu comment les désirs de certains jeunes faisaient fi de toute contrainte et norme, la déviance était préférée à une vie guidée par les normes et par certaines valeurs, bien que, et ce serait un très intéressant objet de recherche, ces jeunes trouvent dans la déviance un autre système de normes et de valeurs, système non reconnu par la société.

Dans la transmission intergénérationnelle, nous avons trouvé chez les jeunes du collège une présence et une influence de la famille maternelle plus importante que celles de la famille paternelle. Pour les quinze jeunes interviewés, les liens avec les grands-parents paternels étaient dans sept cas inexistants, alors qu'avec la famille maternelle il existait un lien étroit ; au moins, ils se connaissaient[446]. La relation avec les grands parents peut se résumer ainsi :

- *Grands-pères paternels : trois* d'entre eux étaient encore vivants, *cinq* étaient morts, et avec les *six* autres ils n'avaient que très peu de relations voire aucune.
- *Grands-mères paternelles* : *cinq* étaient vivantes (dont une vivait aux États-Unis), *une* était morte et des *huit* restantes ils n'avaient aucune nouvelle.
- *Grands-pères maternels* : *huit* étaient encore vivants et il existait avec tous une relation plus au moins forte. *Six* étaient morts.
- *Grands-mères maternelles : douze* étaient vivantes, et *deux* mortes.
- Trois jeunes seulement avaient leurs quatre grands-parents vivants.
- Tous connaissaient leurs grands-parents maternels.
- Seul un jeune vivait avec ses grands-parents paternels, tandis que trois vivaient avec leurs grands-parents maternels.

Dans la transmission intergénérationnelle, chaque génération trouve un intérêt particulier à faire passer à la génération suivante, les constantes familiales, traditions et valeurs que l'on cherche à perpétuer, comme on l'a vu dans les cas soulignés. Dans ce constante il en existe que l'on veut «reproduire» telles qu'elles sont, mais sans l'admettre vraiment, soit parce que la société a évolué, rendant caducs les valeurs ou les comportements auxquels on se sent pourtant attaché, soit parce que les liens au sein de la famille se sont quelque peu distendus. Il y a aussi les rejets de ce que l'on refuse obstinément, que l'on ne veut reproduire à aucun prix, comme cela a été les cas d'Orfilia et de la mère qui agissait tout autrement que son mari machiste et violent. Dans ces cas les transmetteurs ont remis en cause le caractère absolu de ce qu'on leur a transmis. Enfin, il y a tout ce qui est inauguré comme neuf : nouvelles références, nouvelles valeurs, nouveaux modes de vie, nouvelles moralités, qui s'inscrivent dans l'histoire des familles, au fil des générations, et qui révèlent le changement social, l'évolution des mœurs et des mentalités. « Ces mécanismes de transmission –

[445] Peut-être en raison d'imaginaires fortement intériorisés qui les incitaient à les laisser-faire – surtout les garçons - comme quelque chose allant de soi.

[446] 14 paires de grands-parents paternels et 14 paires de grands-parents maternels parce que nous avons interviewé deux frères.

obstinations, rejets et nouveautés – fixent les contenus de l'escarcelle de l'héritage familial »[447]. En conséquence, dans le processus de transmission et d'incorporation de valeurs, l'évocation des origines n'est pas sans importance parce qu'elle permet non seulement de se situer socialement, d'alimenter des solidarités, mais aussi de se définir par rapport à ceux dont on reconnaît l'ascendance et ceux dont on cherche à se distinguer[448].

CRITERES DE REFUS DES VALEURS ET RESPONSABILITE DE LA FAMILLE DANS LA DEVIANCE DES JEUNES

> *« Les défauts de transmission fragilisent les capacités du sujet de s'inscrire dans son passé et, en conséquence, de se projeter dans un avenir. Quand on est mal à l'aise vis-à-vis d'un passé vécu comme trouble, mystérieux ou inacceptable, ce malaise rejaillit sur le présent et sur le devenir. »*[449]

Pour les enseignants, le plus grave problème dans leur effort de transmettre les valeurs est l'incohérence entre les valeurs qu'ils transmettent et les "antivaleurs" transmises par la famille et les amis[450]. C'est un constat quasi unanime, que la plupart de jeunes qui ont des problèmes de comportement

[447] Cf. MUXEL, Anne. Op. cit., p. 149.

[448] L'histoire de chaque individu est emboîtée dans une histoire familiale, histoire qui est à son tour insérée dans une histoire sociale. Tout homme vit une dynamique de construction en tant que sujet face à son histoire, à sa généalogie, aux processus de transmission intergénérationnels, au poids des déterminations sociales. Vincent de Gaulejac explore amplement ce sujet autour du thème « roman familial et trajectoire sociale ». Cf. DE GAULEJAC, Vincent. Op. cit.

[449] Ibid. p. 145.

[450] Nous avons vécu ce cas pendant le travail de terrain dans le F.R.S. : 15 étudiants, presque à la fin de leurs études secondaires, décidèrent un jour de ne pas aller au collège, parce que la moitié du groupe était dans une autre ville. Les directeurs ont décidé de les punir en leur donnant une mauvaise note en discipline et en les expulsant trois jours. Presque tous les parents ont cherché des excuses, voire médicales, pour venir en aide à leurs fils. Cela a montré l'irresponsabilité des parents, mais pour les jeunes cela a été une façon de se moquer des normes et valeurs de l'Institution. Face aux conséquences de l'action de leurs fils, les parents ont donné un très mauvais exemple contre les valeurs d'honnêteté, de sincérité et de vérité toujours enseignées et exigées. L'autorité de l'Institution et l'autorité des parents furent fortement dévalorisées ; elles n'étaient plus crédibles.

ont des problèmes dans leurs familles. Pour l'Institution, les parents qui ne viennent presque jamais demander les nouvelles de leurs enfants, les parents qui exigent beaucoup de l'école mais qui ne font rien à la maison pour accompagner leurs enfants, ces parents sont des irresponsables qui ne soucient pas de leurs enfants ; Ces parents-là empêchent le travail de transmission de l'école ou empêchent le vécu de certaines valeurs.

« La déviance qu'on voit souvent chez les jeunes a pour cause le manque d'inculcation des valeurs depuis l'enfance. » (Johan Sébastian, 15 ans).

« La famille est responsable du manque d'intériorisation des valeurs enseignées à l'école. Beaucoup de nos efforts se perdent quand l'enfant ou le jeune arrive chez lui et ne rencontre pas l'accompagnement dont il a besoin. » (Amalia, enseignante)

En synthétisant les réponses des jeunes sur les causes du refus des valeurs à cause de la situation de leurs familles, nous pouvons souligner les aspects suivants :

- **La désintégration familiale** : la déviance des jeunes est sa conséquence parce qu'ils n'ont pas reçu de valeurs depuis l'enfance.
- **Violence :** Il est difficile de vivre et de parler de "valeurs" quand la violence physique et verbale existe (soit au sein du couple, soit des parents envers leurs enfants ou vice-versa), l'autoritarisme et le manque de dialogue, l'indifférence quotidienne envers *les enfants, l'irresponsabilité du père. « Il est difficile de vivre les valeurs* – nous disait Christian David, 16 ans – *dans une ambiance où règnent les mauvais traitements. S'il y a des foyers détruits, il est inévitable que les jeunes soient enclins aux vices et à la violence dans la rue ».* La violence psychologique : « tu es nul » ; « tu ne sers à rien », etc., détruit tout effort de transmission et crée des problèmes psychologiques parfois très difficiles à surmonter. Daniel Eduardo, 15 ans, nous racontait : *« Ma maitresse en primaire m'a dit un jour : « tu es une ordure ». Aujourd'hui, plusieurs années après, je n'arrive pas à aimer ni les études ni l'école ».*
- Les parents qui créent une ambiance de **surprotection** et ne préparent pas les adolescents à faire face aux dangers de la vie.
- Les parents qui s'intéressent aux enfants seulement quand quelque chose ne marche pas. Par exemple, dans le cas d'échec scolaire. Ces parents n'ont jamais, ou très peu, de paroles d'encouragement pour leurs enfants.
- **L'autorité verticale** sans la possibilité de dialogue avec le jeune : *« Dans cette maison j'ai le dernier mot, c'est moi qui dicte les règles, votre tâche est seulement d'obéir et d'éviter de me contrarier »*, se plaignait Sébastian, 15 ans, en parlant de son père.
- Le **manque d'écoute** de l'enfant et du jeune à partir de sa propre réalité : *« mes parents me disent toujours : auparavant c'était mieux, auparavant c'était comme ça, dans notre temps il y avait plus de respect et d'obéissance »* (Johan Sebastián, 15 ans). Il n'y a pas de vrai dialogue : *« Oui, mes parents me conseillent beaucoup, mais ils ne me posent pas de questions, ne me demandent pas si je suis d'accord ou non, ce que je ressens. Seule leur parole compte même s'ils ne crient pas ou ne me maltraitent pas »* (Alejandro, 16 ans). Dans la même ligne, Orfilia, qui avait souffert de l'autoritarisme de son père, nous disait : *« Le "dialogue vertical" peut-il exister ? Mes parents me disaient toujours qu'ils voulaient le meilleur pour moi, et… le respect de mes pensées, de mes désirs, de mes rêves et de mes inquiétudes ? Cela ne les intéressait pas ! ».*
- **Laisser le jeune à son sort** parce qu'il est déjà suffisamment grand et n'a pas besoins de conseils.
- **Irresponsabilité** – surtout du **père** – dans ses obligations familiales ou parce qu'il a une autre famille, laissant ainsi à son épouse toute la responsabilité de l'éducation des enfants.
- Le **manque de confiance des parents** envers leurs enfants : *« Maman n'a pas confiance en moi, elle me cherche toujours là où je suis avec mes amis »* (Daniel, 16 ans).

- **La discrimination** : *« Ma mère préfère mon frère ainé : il peut faire n'importe quoi, passer la nuit ailleurs, mais moi, je dois être à la maison à 21h, au plus tard à 22h, sinon elle va me chercher. »* (Juan Camilo, 15 ans). Il y a dans ce cas un sentiment d'injustice et le problème d'acceptation d'une autorité brisée par le constat que l'on vaut moins que l'autre tout en sachant qu'on est son égal.
- En général les **parents qui se plaignent** en disant à leurs enfants : « On se sacrifie pour vous », moissonnent les effets contraires. Pensant qu'ainsi ils arriveront à sensibiliser leurs fils révoltés, le rejet est encore plus fort, ils entendent cette réponse : « Pourquoi, donc, m'avez vous eu ? ».

Tous ces aspects montrent, en général, que les jeunes qui ont des problèmes chez eux sont les plus exposés à la déviance et aux problèmes de socialisation. Mais, nous l'avons dit, l'échec a son importance parce qu'on apprend autant de lui que de la réussite. On peut facilement négliger cette importance si l'on s'arrête sur le positif d'une transmission réussie. Il faudrait se demander comment et pourquoi les jeunes rejettent les valeurs, les normes transmises dans la famille et à l'école et adoptent un autre système. Les adultes devraient bien se demander pourquoi leurs jeunes les recherchent, les refusent ou les provoquent. Selon Marc Ferro et Philipe Jeammet, ils cherchent les adultes « parce qu'ils sont intensément en recherche et leur demande ne peut s'exprimer que par le refus ou la provocation […] Sous les apparences de la rupture, ils montrent à quel point ils ont besoin d'intégrer l'héritage de leurs parents pour, ensuite, jouer autrement la partition : ils iront d'autant plus hardiment vers les terres nouvelles, vers leur avenir, que la transmission aura été assurée »[451]. Les parents sont invités un jour renoncer à l'image idéale de l'enfant sage et obéissant, ils doivent accepter que leur enfant suive un autre chemin que celui qu'ils avaient imaginé.

Les enfants sont habités par l'histoire de leurs parents dans une chaîne de transmissions inconscientes. Comme nous le dit Françoise Dolto : « Tout enfant est obligé de supporter le climat dans lequel il grandit, mais aussi les effets pathogènes, restés en séquelles, du passé pathologique de sa mère et de son père… Il est porteur de cette dette contractée à son époque fusionnelle prénatale, puis de dépendances postnatales qui l'ont structuré »[452]. Ce même auteur nous dit qu'après la naissance, le développement de l'enfant est une suite de "castrations" : ombilicale avec la naissance, orale avec le sevrage, anale avec la marche et l'apprentissage de la propreté. Chaque fois, l'enfant doit se séparer d'un monde pour s'ouvrir à un nouveau monde. Chacune de ces castrations est une sorte d'épreuve dont l'enfant sort grandi et humanisé. Malheureusement, les parents oublient parfois qu'un enfant ou un adolescent, a besoin de s'opposer à ses parents pour prendre de la distance et se différencier. Les parents ont tendance à se donner trop d'importance et à ne pas faire suffisamment confiance aux capacités de l'enfant.

Une étude récente sur les caractéristiques qu'avaient les meilleurs collèges en Colombie, - caractéristiques exprimées par leurs excellents résultats académiques -, montrait qu'ils étaient les meilleurs parce qu'ils avaient une organisation et une direction efficaces, que *« les parents étaient très engagés avec l'institution »* et l'infrastructure scolaire était optimale. Du côté famille, l'étude affirmait que les enfants dont les parents passaient plus de

[451] Ibid pp. 157-158.

[452] Cité par DE GAULEJAC, Vincent. Op. cit., p. 144.

temps à la maison, avaient une éducation complémentaire et assistaient aux réunions organisées par le collège. C'est-à-dire que les parents étaient conscients de que la transmission était permanente et concernait tous les aspects de la vie de leurs enfants, notamment à l'école. Les enfants issus de ces familles avaient un meilleur rendement scolaire que les autres. Les statistiques disent que 65% à 69% des adolescents avaient les meilleures notes. Par contre, le rendement académique diminuait fortement quand il y avait des crises familiales. Dans les cas où les familles avaient vécu le kidnapping d'un des leurs, une mort violente, le déplacement par la violence de leurs lieux d'origine ou d'insupportables périodes de chômage, les jeunes issus de ces familles avaient de grands problèmes d'insertion et de comportement à l'école.

COMMENT LES VALEURS VOUS ONT-ELLES TRANSMISES ?

Suivant le schéma que nous avons déjà utilisé en étudiant la "configuration institution éducative", nous avons demandé aux élèves, comment les parents leur avaient transmis les valeurs. En entendant leurs réponses on s'étonne de la concordance d'idées par rapport à celles concernant le "comment" de la transmission faite par les enseignants et l'école.

- Le **dialogue** apparaît comme l'un des principaux éléments permettant la réussite de la transmission. Cela relève du respect indispensable de la personne.
- **Écouter** le jeune et le respecter, tenir compte de son âge, lui permettra de s'exprimer librement et lui donnera confiance en le rendant conscient de lui-même, de sa valeur et de l'amour qu'on lui porte.
- **L'affection sincère** et l'amour sont indispensables pour que les jeunes accordent de la valeur à tout ce que les parents essaient de leur transmettre. Un accueil toujours chaleureux à la maison et des parents très attentifs à tout ce que vit leur enfant donne une ambiance de respect et d'amour nécessaires pour une bonne transmission. Dans le cas de parents divorcés, les jeunes interviewés vivant cette situation, disaient que *« le plus important c'est que leurs parents continuent de leur être attentifs et de leur porter le même intérêt qu'auparavant »*[453].

[453] Deux cas nous servent d'exemple : le premier, celui de Christian Fabian, 16 ans, qui nous disait : « le divorce de mes parents était inévitable à cause de leur différence de caractères, mais jamais, ils n'ont abandonné leur responsabilité envers moi : ils me conseillent, me corrigent, viennent tous les deux au collège quand on les appelle ou simplement pour savoir comment je vais. Ils possèdent la même autorité sur moi qu'avant leur divorce». Le second cas, est celui de Christian David, 16 ans qui vivait une expérience de famille recomposée et dont le beau-père avait réussi à prendre la place d'autorité et de respect d'un vrai père. Bien qu'il fût encore petit quand ses parents divorçaient, son vrai père, qu'il voit occasionnellement, a perdu toute son affection et intérêt. Un cas contraire est celui des frères Rave : Daniel Eduardo, 15 ans, et Christian Camilo, 16 ans. Ils vivaient toujours la souffrance de leur mère abandonnée par son mari pour une autre femme. Leur père ne répondait pas à

- **« Voir » les valeurs** des parents dans la vie quotidienne, dans leurs actes concrets, qui soient le témoignage vivant de ce qu'ils essaient de transmettre ; ceci est une des principales clés pour une transmission réussie.
- Il est Important de transmettre les valeurs en **utilisant des exemples**, des récits de cas concrets de la vie. Comme nous disait Camilo Andres, 16 ans : *« En nous montrant par des exemples les conséquences de la drogue, de l'alcool, de la violence, du tabac, des mauvaises amitiés, du vécu d'une sexualité immature, cela nous marque davantage que les simples discours »*.
- **L'autorité et la discipline** exercées par les parents sont importantes. Les deux extrêmes : autoritarisme ou autorité verticale, laxisme ou absence d'autorité, sont montrés du doigt par les jeunes comme la cause de leurs révoltes ou de leur déviance. Même s'ils n'étaient pas d'accord avec certaines normes de la maison ou de l'école, ils reconnaissaient qu'elles étaient nécessaires pour la vie et la formation de leur personnalité.
- Les jeunes sont sensibles à **la justice** : pas de préférence ou de discrimination au sein de la famille parce que tous les enfants sont égaux. *« Il faut que nos parents respectent aussi nos différences »*, disait Johan Sebastián, 16 ans. Bien vécu cet aspect donne des valeurs importantes pour que le jeune se mette en relation avec les autres dans un climat de justice où personne n'est méprisé.

Ces réponses nous montrent que malgré ces difficultés et ces perturbations, la famille reste un lieu d'existence vital, un centre de communication interpersonnelle, originale et irremplaçable dans laquelle et par laquelle on se forme et on apprend pour la vie des valeurs comme le dialogue, l'écoute, l'affection sincère, le témoignage, l'autorité et l'importance de la norme, la discipline, la justice. C'est l'étendue des fonctions éducatives qui permet la transmission des valeurs humaines, culturelles et religieuses et l'initiation de la personne à un style de vie commun. On comprend ici, qu'en tant qu'entité de transmission multidimensionnelle, intégrale et permanente, la famille initie aux relations et à la communication, aux valeurs et comportements, à la convivialité et à la solidarité, aux conduites et aux coutumes, aux rites et aux symboles. La famille est aussi un facteur déterminant de la structure profonde de la personnalité en gérant une triple différence[454] : entre sexes, entre générations et entre descendances. Il est donc inévitable qu'elle laisse à ses membres soit une empreinte relationnelle positive (c'est-à-dire caractérisée par la foi et l'espoir dans le lien) soit une matrice assez critique et même négative (c'est-à-dire avec l'empreinte de la méfiance, du désespoir et de l'injustice). Myriam Revault d'Allonnes nous dit à ce sujet : « Si paradoxal que cela puisse paraître, la perte de l'autorité de la tradition relance, chez les modernes, la question de la transmission dans la mesure où elle projette en avant une autorisation qui ne peut plus se réclamer d'un passé immémorial. Car l'autorité, ce n'est pas seulement l'autorité du passé et de la tradition, c'est aussi l'autorité du futur »[455].

---

ses obligations. Dans nos entretiens avec ces deux frères, nous avons constaté des problèmes de relation et d'expression : l'un d'entre eux fut pris par un courant de pensée orientale où il trouvait, selon lui, confiance et de nouvelles valeurs, parfois contraires à celles apprises dans la famille et à école.

[454] CIGOLI, Vittorio. Op. cit., p. 185.

[455] REVAULT D'ALLONNES, Myriam. Op. cit., p. 15.

Pour bien comprendre le processus de transmission et d'incorporation de valeurs, nous ne pouvons pas uniquement rechercher les connexions entre les passages générationnels au sein de la famille, parce qu'elle-même subit la contrainte de phénomènes externes. C'est pourquoi, Norbert Elias en nous parlant de "configuration" et Goffman en insistant sur des "rites d'interaction", nous invitent à ne pas rester dans l'espace étroit de la famille comme si elle était un "individu" isolé de lune réalité sociale complexe. On ne peut pas aborder la question de la famille et d'une hypothétique reconstitution de celle-ci, uniquement à partir de l'interrogation sur les valeurs, avec l'idée que si l'on retourne à certaines valeurs tout est sauvé ! C'est aussi une question qui demande des réponses sur l'organisation, la structuration et la dynamique de la société tout entière. Si la transmission n'est pas reproduction, il est clair que pour la famille "source d'avenir", il n'est plus possible de transmettre intact[456] un patrimoine reçu, parce qu'il faut ouvrir les portes d'accès à la prochaine génération en lui permettant d'inventer une manière plus humaine d'exister. Dans sa fonction éducative, la famille est le lieu où l'enfant apprend à vivre en société, où il reçoit les représentations initiales sur lesquelles il s'appuiera pour appréhender le monde social et pour se confronter aux premiers sentiments sociaux. Avoir un enfant n'est pas seulement lui donner la vie biologique, mais lui donner l'humanité avec ses lumières et ses ombres, une humanité toujours en train de "se faire" et de "se bâtir". Alors, et nous revenons à nouveau sur cette idée, « ce que les parents vont transmettre ne dépend ni de la logique de la reproduction ou du modèle ou d'une modélisation, ni de leur volonté de transmettre, ni de la réceptivité de ceux à qui ils transmettent. C'est ce qui est devenu tellement essentiel pour soi que ce n'est pas négociable. Seulement cela sera transmis et passera, mais passera par "osmose", c'est-à-dire par le fait que les parents y croient et y adhèrent tellement qu'ils le pratiquent quotidiennement »[457].

[456] Pourtant, nous ne pouvons pas ignorer, comme nous dit Vincent de Gaulejac, qu'« il y a un mystère autour des phénomènes de répétition : pourquoi les descendants, qui ont souffert de situations familiales difficiles, dont ils cherchent à tout prix à se défaire, semblent parfois condamnés à les reproduire ? Pourquoi les secrets de famille, suscités par le désir de protéger la famille de la honte et du déshonneur, marquent-ils de façon indélébile les descendants ? Face à ces "défauts de transmission", la mémoire familiale joue un rôle essentiel. Elle est porteuse de scénarios de vie qui indiquent aux héritiers des façons d'être et des façons de faire pour affronter les avatars de l'existence ». Cf. DE GAULEJAC, Vincent. Op. cit., p. 15.

[457] COMMAILLE, Jacques. Op. cit., p. 46.

SITUATIONS D'URGENCE ET TRANSMISSION

Plus on est dans un lieu dangereux et moins on est en sécurité – comme nous l'avons constaté dans notre travail de terrain - plus on est dans l'"urgence vitale"[458], les ultimes valeurs sont incorporées au lieu d'être mises en cause. Bien que les jeunes de l'Institution ne vivent pas de situations aussi oppressantes, comme nous les verrons en étudiant le *quartier populaire* et la *communauté indienne*, quelques exemples peuvent pourtant nous approcher de ce sujet :

- **Famille de Rodolfo et Lucelly :** La situation de pauvreté que vivait leur famille les obligeait à travailler, laissant ainsi leurs trois enfants responsables d'eux-mêmes et de la maison. Leur mère leur indiquait par téléphone les tâches à accomplir et les enfants avaient bien compris la valeur de la responsabilité et de la solidarité.
- **Cas d'Alex, fils d'Orfilia :** Face à l'ambiance dangereuse de la rue : mauvaises amitiés, drogue, alcool, un sexualité sans contrôle, il nous disait qu'il avait dû apprendre à vivre avec ce milieu tout en défendant les valeurs reçues dans sa famille, et même en les fortifiant. Son frère, Carlos Mario, qui avait commencé à fumer de la marihuana, nous disait qu'en pensant à sa mère et aux valeurs qu'elle lui avait inculquées, il avait décidé de ne pas continuer. Les valeurs – nous disait-il – se révèlent dans les situations de risque auxquelles on doit faire face. Parfois "éprouver" et vivre les conséquences d'un acte font réfléchir sur la déviance à laquelle nous cédons.
- **Importance du témoignage de vie** : L'importance pour les jeunes des sacrifices que font pour eux leurs mères, divorcée, célibataire ou veuve, développent parfois chez leurs enfants, une sensibilité plus grande aux valeurs. Des témoignages tels que : *« J'admire ma mère, elle a toujours été courageuse pour assurer toute notre éducation » ; « Ma mère avec ses efforts m'a transmis le sens de la responsabilité » ; « Ma mère a dû travailler très dur, mais elle n'a pas négligé notre formation »*, etc., nous donnent un exemple de la force du témoignage dans des situations difficiles[459].

---

[458] Nous pensons aux sectes, aux camps de concentration, à la femme comme butin de guerre, aux invasions ou à l'ambiance de terreur dans les guerres civiles comme en Colombie par exemple.

[459] Les cas des mères seules qui ont décidé de ne pas se remarier : épouses abandonnées par leurs mari, veuves à cause de la guerre ou de la violence, celles qui ont un mari inutile, irresponsable ou qui a formé une autre famille, amènent beaucoup d'entre elles à mettre toutes leurs énergies pour sortir de leur situation en se proposant de bien gérer leur maison et éduquer leurs enfants. Beaucoup d'entre elles ont fait merveille et ont réussi à transmettre beaucoup de valeurs aux enfants, faisant l'admiration de tous. D'autres, par contre, - on l'a vu dans les témoignages des mamans des jeunes incendiaires dans les banlieues en France (octobre – novembre 2005) - sont tellement débordées par leur travail, la précarité et l'incapacité de faire face aux problèmes des enfants qu'elles regardent, impuissantes et avec beaucoup de souffrance, la déviance de leurs fils. Nous avons recueilli le témoignage d'un jeune qui nous a raconté le cas d'une tante veuve, dont le mari avait été assassiné, et qui, incapable d'orienter ses enfants, les avait laissé, livrés à eux-mêmes. Malheureusement tous, sans exception, devinrent délinquants.

- **Ne pas reproduire** : Dans les cas de divorce des parents, surtout à cause d'un père violent ou irresponsable, nous avons trouvé quelques jeunes qui nous disaient : *« J'ai dans ma tête qu'on doit bien traiter sa femme et ses enfants, qu'on doit se marier pour faire le bien et non le mal »* (Camilo Andrés, 15 ans).

La question des valeurs peut être plus visible dans les situations d'urgence, dans les situations extrêmes. Quand ils existent des situations de violence physique ou de catastrophe naturelle (par ex. : quand le bateau coule, on dit : "les femmes et les enfants d'abord"), la valeur n'apparaît pas comme telle, mais elle se déduit, c'est de l'ordre de l'inférence : il y a un principe axiologique qui est en action. « Il y a un curieux paradoxe : bien souvent, les situations les plus précaires prédisposent à la lutte. Interdisant la passivité, elles incitent au défi ; le manque peut ainsi devenir une source, un élan vers plus de bonheur… Me sachant démuni, je vais tout mettre en œuvre pour m'en sortir »[460]. Ces paroles d'un quadraplégique, nous montrent qu'il existe des situations d'urgence et des expériences bouleversantes qui peuvent pousser à changer un système de valeurs par le biais de la réflexion et de la décision[461].

LA FAMILLE EN VOIE DE TRANSFORMATION

> *« Les sociétés latines, plus sensibles aux images qu'à la réalité, davantage fondées sur des références aux idéaux et aux valeurs, sont-elles plus vulnérables aux changements que des sociétés plus pragmatiques, telles les sociétés anglo-saxonnes ? »*[462]

[460] JOLLIEN, Alexandre. *Le métier d'homme.* Paris : Seuil, 1999, pp. 18-19.

[461] Nous approfondirons ce sujet dans les deux chapitres suivants.

[462] FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. Op. cit., p. 155.

L'évolution de l'institution "famille"[463] pendant ces dernières décennies nous a montré qu'elle ne détient plus le monopole de l'accès légitime ni aux relations sexuelles, ni à la vie conjugale, ni à l'établissement de la paternité. L'institution matrimoniale a perdu non seulement le monopole de l'établissement de la filiation, mais le mariage a également perdu son caractère indissoluble et "sacré". L'existence d'un taux de divorce élevé a un effet normatif, les familles recomposées se multiplient et beaucoup de divorcés décident de vivre seuls. L'image d'une "famille relationnelle", fondée sur des "relations électives", où l'autorité intervient moins et la négociation davantage, prend de plus en plus la première place dans la société, parce que la femme est plus cultivée et que les enfants exigent plus de respect. La confrontation entre les nouvelles valeurs, les nouvelles formes de vie, et les anciennes, comme nous l'avons déjà signalé, provoque des contradictions, des tensions conduisant à l'érosion de la famille. À ce sujet notons ce que nous dit Anne Muxel : « La mémoire comme la transmission sont des fabricants de lien, entre les individus, entre les générations, entre les différents temps historiques qui animent la production d'une société. La transmission signe une reconnaissance et la mémoire une fidélité. Mais reconnaissance et fidélité ne signifient pas reproduction. Ce n'est pas la répétition de l'identique qui est en jeu, ni non plus l'inclusion nostalgique d'un espace-temps que l'on voudrait annuler et figer »[464]. La mémoire est donc un moyen de se projeter dans l'avenir plutôt qu'une fixation sur le passé, elle est une mémoire vivante qui doit être conservée, partagée et projetée. La transmission n'opère donc qu'à la jonction de ce qui persiste et de ce qui s'invente, dans l'espace fragile et mouvant créé par la différence des êtres, des cultures et des temporalités dans un monde de plus en plus ouvert.

La cellule familiale est plus que jamais confrontée à des modifications influencées par les changements techniques, économiques et psychologiques tels que le travail des femmes mariées, l'augmentation du nombre des unions libres, l'importance croissante des médias permettant plus de souplesse dans la communication entre membres de chaque génération[465], la rencontre entre des cultures parfois opposées dans leur système de valeurs, l'adoption d'enfants d'autres cultures, la monoparentalité, l'homoparentalité, la recomposition continuelle. Tous ces cas sont autant de figures, sinon inédites, du

[463] Jacques Commaille nous parle de « défamilialisation » : « Mais cette incertitude sur la fonction de transmission ne relève pas seulement des ambivalences de la famille, elle est aggravée par ce que j'appellerai une double "défamilialisation" : par le social et par le politique. J'entends par ce concept de "défamilialisation" le processus d'affaiblissement du statut de la famille comme mode d'organisation de la vie privée des individus, mais impliquant également – cet ajout est très important – la question de l'organisation, de la structuration de la société tout entière ». Cf. COMMAILLE Jacques. Op. cit., p. 19.

[464] Cf. MUXEL, Anne. Op. cit., p. 147.

[465] Pourtant, d'autres ne sont pas aussi positifs face à la présence actuelle des médias, surtout de la télévision, dans la famille : « D'ailleurs le mode de vie moderne ne favorise guère l'éducation parentale : principale source d'information, la télévision crée une civilisation de l'image qui malmène parfois la sensibilité, mais surtout brouille les repères de l'espace et du temps en nous imposant une actualité omniprésente sur toute la planète) mais incapable de soutenir durablement un centre d'intérêt ou d'approfondir une réflexion » Cf. BRUEL, Alain. Op. cit., p. 62.

moins insuffisamment pensées avec un problème, entre autres, celui d'une évolution du droit de la famille qui ne parvient plus à réguler ces cas de manière satisfaisante. Pourtant, le type de la famille conjugale nucléaire, réduite à quelques personnes, contribue dans notre société, à modeler la période de l'adolescence. Au sein de ce groupe restreint, qui vit en vase clos, les relations affectives sont très intenses et exclusives, le fossé entre les générations s'élargit, notamment du fait de l'absence de collatéraux. Pourtant le concept actuel de la famille s'exprime par une asymétrie du pouvoir moins forte entre les différents membres de cette famille où le père n'a plus le pouvoir absolu sauf dans quelques cultures et doctrines religieuses. Cette asymétrie du pouvoir implique l'existence de droits égaux entre l'homme et la femme, notamment en donnant une nouvelle place à la femme dans les décisions et dans le soutien de la famille. Pour cela on comprend aussi l'existence de valeurs permettant l'expression de l'ego de l'individu, impliquant l'acceptation d'un certain individualisme et de la possibilité de développement personnel. Dans ce contexte spécifique, la masculinité joue un rôle secondaire par rapport à ce que l'on peut observer dans une famille traditionnelle. En résumé, le processus actuel de transition complexe de la structure familiale traditionnelle aux modèles de vie des familles modernes, surtout dans la société occidentale, se joue sur les revendications actuelles d'égalité de droit pour tous et de réalisation personnelle.

La famille est le lieu d'expression de sentiments multiples et de construction sociale. Le système de valeurs qu'elle transmet est toujours mouvant et affectif plus que rationnel. L'influence de la famille sur le jeune et les réactions de ce dernier s'expliquent en partie par la mobilité et le changement rapide de la société, changement que beaucoup de parents ont du mal à assimiler ou à comprendre. Lorsque la société demeure stable, les rôles "parent" et "enfant" se transmettent de génération en génération sans grandes modifications ; la cohérence et la constance des attitudes parentales permettent à l'enfant de se constituer un surmoi, parfois rigide, mais du moins homogène, comme nous l'avons souligné dans le cas de Ferney Alexis. Actuellement, du fait même des changements rapides et de la complexité de la société, sans parler de l'influence des ouvrages de vulgarisation psychologique, les parents sont souvent désarmés et oscillent entre des types d'éducation différents, parfois influencés par des courants de pensée contraires au système de valeurs qu'on leurs a transmis. Il est frappant aujourd'hui de constater comment les parents se sentent souvent mal à l'aise, coupables, inquiets de ne pas être de bons parents, des parents à la hauteur du monde moderne, à la hauteur de leurs enfants. Par une sorte de phénomène réfractif, comme nous l'avons déjà vu au cours de notre réflexion, cette situation engendre chez l'adolescent un sentiment d'insécurité et fait ainsi obstacle à la formation d'un surmoi cohérent et à une réelle capacité d'affirmation de soi.

À travers la période de l'adolescence, les jeunes accèdent aux rôles masculins et féminins adultes, tels qu'ils leur sont présentés par la famille et les groupes sociaux. Mais comme ces rôles, eux aussi, évoluent rapidement et sont interprétés fort diversement, l'adolescent se sent, là encore, en insécurisé. Le fait qu'il les assume comme son père ou sa mère ne lui garantit pas, en effet, qu'il soit en accord avec ce qu'en attendent ses

contemporains. Recherchant une nouvelle identité[466], tenté par la prise de risques, l'adolescent déclenche dans la famille des angoisses bien compréhensibles, mais qui viennent brouiller la communication et entraver le processus de la transmission : « Quand j'étais petit, je parlais beaucoup avec ma mère et mon père. Aujourd'hui, je n'ai rien à leur dire, et même je ne me laisse pas toucher par eux », nous disait Sébastian, 15 ans. L'autorité parentale a donc subi un déplacement et une transformation, que les parents eux-mêmes ont du mal à comprendre et pire encore, à savoir utiliser efficacement. Pourtant, la transmission de valeurs peut se faire malgré ce désordre, parce que le témoignage d'adultes proches de l'adolescent est là pour le relier aux générations qui l'ont précédé et à celle dont il devra être fondateur[467]. N'oublions qu'on ne transmet pas des valeurs à l'état pur : ce sont des gestes, des attitudes, des comportements imperceptibles qui échappent au sujet porteur, mais que l'enfant et l'adolescent, particulièrement réceptifs, vont saisir et interpréter à leur manière. L'autorité parentale s'expérimente, c'est une expérience qu'on acquiert, qu'on peut mûrir, changer, transformer. On n'est pas père parce qu'on a eu un enfant. C'est un rôle exigeant une élaboration progressive dont certains parents sont incapables, ou qu'ils n'arrivent pas à faire d'une façon naturelle.

Il y a un autre phénomène intéressant à développer au moment d'aborder la transmission de valeurs : aujourd'hui, les parents ne sont plus idéalisés car ils sont moins dans leurs rôles qu'autrefois. Plus qu'auparavant ils sont interrogés, certains même sont bousculés par les enfants. Pourtant, il existe pour nous un effet positif à cela : on peut trouver plus de vérité dans les relations, plus d'expression individuelle, plus de communication si parents et enfants découvrent ensemble la voie la plus efficace. De cette ambiance de vérité vont dériver les choix éducatifs. La réalité du monde présent exige

[466] Un jeune nous disait : « Mon identité est la somme de ce qu'on reçoit des parents, des proches et des amis. On prend des morceaux de tous en les assimilant pour générer un comportement et des critères propres». Pour une approche sur la crise des identités : DUBAR, Claude. *La crise des identités Interprétation d'une mutation.* Paris : PUF, 2000. Nous lisons aux pages 92-93 de ce livre : « Ce qui se dessine – en parlant des évolutions de l'Institution familiale – c'est une pluralité de modes de vie, de conceptions, de configurations, c'est-à-dire des combinaisons inédites de formes identitaires que les recherches empiriques commencent à éclairer et qui manifestent une crise des formes antérieures… Non seulement on ne sait plus très bien ce que veut dire être père, mère, mari, épouse, beau-père, belle-mère […], mais on n'est plus sûr de savoir au fond ce qu'est le masculin et le féminin ». D'autres ouvrages : GERARDIN-COLLET Véronique, MARCHAL, Bernard, SCHERER Francis (Collectif). *Identités en souffrance, identités en devenir.* Paris : L'Harmattan, 2005 ; PEDROT, Philippe, DELAGE, Michel (Collectif). Identités, filiations, appartenances. PUG, 2005 ; VINSONNEAU, Geneviève. *Contextes pluriculturels et identités : Recherches actuelles en psychologie sociale.* SIDES, 2005 ; MARQUES. *Identités sociales conflits déviances.* PUG, 2004 ; BAYART, Jean-François. *L'illusion identitaire.* Paris : Fayard, 1996 ; CASTELLS, Manuel ; *La pouvoir de l'identité, l'ère de l'information.* Paris : Fayard, 1999 ; ERIKSON, Erik K. *Adolescence et crise. La quête d'identité.* Paris : Flammarion, 1973.

[467] Cf. BIRRAUX, Annie, Op. cit., p. 87.

plus que jamais que les parents osent l'éducation, parce qu'il n'y a plus de modèles absolus de transmission. De plus, les parents sont confrontés au fait qu'ils doivent "fabriquer" au jour le jour leur parentalité et déterminer le contenu de ce qu'ils entendent transmettre à leurs enfants. Il faut que les parents osent interdire, poser des limites, montrer les réalités complexes de la vie et du monde, parce que, bien qu'« il existe une tendance chez les jeunes à remplacer la famille par d'autres espaces plus importants, on ne peut pas nier la grande empreinte que laissent chez eux les bonnes ou mauvaises relations avec leurs parents. Si dans les secteurs populaires le conflit s'explique par l'absence du père, son abandon, parfois sa mort, son indifférence envers ses enfants, dans les couches plus hautes de la société, on constate aussi fréquemment l'absence du modèle paternel et parfois maternel ; les parents, très occupés, ne disposant pas de temps pour leurs enfants »[468].

Aujourd'hui un autre phénomène existe qui a ses conséquences dans le processus de transmission : la transmission de savoirs se fait à l'inverse parce que ce sont les enfants qui enseignent aux parents et aux adultes. C'est le cas par exemple de l'informatique où les enfants ont des repères bien plus vite acquis et bien mieux placés que les adultes et c'est aussi le cas des valeurs propres à la jeunesse que de nombreux adultes essaient de saisir comme nous l'avons déjà montré en exposant la "juvénilisation" de la société dans le chapitre 3. Le fait qu'une génération ait besoin des conseils et de l'aide des plus jeunes pour se repérer dans un monde en transformation de plus en plus rapide, ou qu'une génération soit confrontée non seulement à une idée nouvelle pour beaucoup, mais à une idée qui n'arrive pas à passer chez certains adultes. Dans le cas des immigrés, cette situation est souvent rencontrée parce que ce sont les connaissances des enfants qui permettent aux adultes de se débrouiller plus facilement dans le pays d'accueil : les enfants apprennent plus rapidement la langue et les coutumes du pays aidant ainsi leurs parents à mieux vivre dans un pays étranger et à assimiler des systèmes de valeurs en partie incompréhensibles ou inacceptables pour eux.

TRANSMISSION DES IDENTITES RELIGIEUSES

En Colombie, pour la plupart des parents, le choix d'un collège privé et en plus confessionnel catholique (dirigé par des communautés masculines ou féminines) est motivé par le fait qu'il offre le grand avantage de transmettre plus de valeurs à leurs enfants. Dans mes entretiens, j'ai constaté que ces parents sont absolument convaincus que ces collèges donnent plus d'importance à la morale, aux valeurs de la vie en commun et à la famille, le tout dans une ambiance d'ordre et de discipline. De plus, ils m'ont dit qu'ils avaient fait le choix de cette sorte d'Institution parce que les valeurs religieuses étaient transmises avec plus d'attention que dans n'importe quelle autre institution scolaire. J'ai remarqué le cas des parents qui, même en vivant des situations économiques très difficiles (Rodolfo et Lucelly, par exemple), faisaient d'énormes efforts économiques pour pouvoir maintenir

[468] PEREZ ARROYAVE. Clara Lucía, LONDOÑO, Inés Ofelia. *Caracterización de los jóvenes en Medellín: sistematización de 130 fuentes bibliográficas producidas entre los años 1990 et 1997.*

Medellín, Fundación Social, 1997p. 34.

leurs fils dans ces collèges. Malheureusement, nous ne pouvons pas nous arrêter sur la “transmission de la foi”, bien que cela ait été notre envie au début de notre travail, parce que cet aspect dépasse largement notre but en exigeant d’être traité avec profondeur. Cependant, quelques idées peuvent nous aider à introduire cet aspect important de la transmission qui touche directement la situation des familles et des collèges confessionnels colombiens.

Dans les sociétés où prévalent les religions fondées sur la révélation et sur une longue tradition, la mémoire religieuse n’échappe pas à une réélaboration permanente de la part des communautés de foi qu’elles réunissent. Au sein des grandes religions il y a de tensions permanentes entre la révélation et la tradition avec leur mise en place dans les réalités changeantes du monde. Le groupe religieux donne un sens à l’expérience du présent en la rapportant à un événement fondateur (la promesse faite au peuple élu, la mort et la résurrection de Jésus, l’expérience de Bouddha, de Mahomet, etc.), qui contient son avenir. Il se constitue ainsi, objectivement et subjectivement, comme une lignée croyante mettant en œuvre – à travers le culte, l’étude, l’observance, l’exercice spirituel - le travail spécifiquement religieux de l’anamnèse, qui est “acte de mémoire”. Le risque qui touche la transmission est celui de l’endoctrinement et de la fermeture à d’autres mondes et expériences religieuses, de mettre la doctrine au-dessus de l’expérience des fondateurs et de réduire cette expérience de vie à des dogmes intouchables, fixes dans le temps et qui exigent d’être défendus à n’importe quel prix.

Pour beaucoup de parents, la croyance religieuse est devenue une affaire de choix personnel, et elle n’est pas nécessairement associée à l’obligation de transmettre. Même si cette situation est plus répandue en Europe qu’en l’Amérique Latine, on voit comment ce phénomène prend de d’ampleur. En s’appuyant sur le “droit au choix” laissé aux enfants, les parents justifient leur décision de ne pas agir eux-mêmes comme agents de la transmission religieuse. Ce thème fait écho au souhait, exprimé par les jeunes, de pouvoir choisir leur religion - s’ils jugent nécessaire d’en avoir une - en fonction de l’affinité qu’ils ressentent avec telle ou telle tradition. La validation du croire demeure une opération individuelle : à chacun sa vérité, dit-on. Ce régime purement subjectif de la vérité peut préserver une forme de religiosité individuelle, mais, ce faisant, il peut nuire à une expérience communautaire de la foi et à la transmission religieuse. La subjectivisation du croire suscite aussi un mouvement contraire de prolifération communautaire, dont témoigne par exemple, en terrain catholique et protestant, la montée remarquable des communautés dites “nouvelles”, de type charismatique, qui survalorisent l’expression émotionnelle. Malheureusement, comme on le voit souvent en Colombie et dans d’autres pays d’Amérique Latine, beaucoup de personnes sans formation religieuse adéquate sont happées par des groupes qui les manipulent en les séduisant par la promesse du bonheur qu’ils affirment pouvoir donner. Bien que de nombreux couples ne veuillent pas transmettre une religion à leurs enfants, et que l’école veuille rester dans le respect du pluralisme religieux sans adhérer à aucun mouvement ou religion en particulier, il est vrai que l’ignorance du fait religieux fait des individus une proie facile pour des groupes qui profitent des situations angoissantes de l’homme moderne et de sa quête d’un sens

pour sa vie ou d'expériences spirituelles fortes. Pour prévenir cette impasse, il faut nécessairement une formation sur le fait religieux, comme le soulignent les dernières études sur la situation de l'enseignement de la religion, sur la laïcité et sur le phénomène sectaire en France[469].

Paradoxalement, plus les individus "bricolent" leur système de croyances, plus ils aspirent à échanger leur expérience avec d'autres et à trouver auprès d'autrui l'assurance que leurs croyances sont fondées et efficaces. Pendant des siècles, cette confirmation leur était fournie par les institutions et leurs clercs. Ces dispositifs de la validation institutionnelle du croire sont aujourd'hui partiellement disqualifiés. Nous assistons donc à une multiplication de groupes communautaires qui suivent tel ou tel maître à la mode, tel ou tel mouvement médiatisé. C'est donc dans l'échange mutuel que les individus trouvent les moyens de valider leurs croyances. Cette tendance favorise le déploiement d'un régime de validation mutuelle du croire, qui privilégie le témoignage personnel et l'échange collectif des expériences individuelles, plus que le simple fait d'une tradition "vénérable" ou d'une doctrine plus au moins mise en question par sa mise en place dans le monde moderne.

D'après nos entretiens, la plupart des jeunes sont moins croyants et moins attachés à la religion traditionnelle. Ils passent facilement de l'Église catholique au protestantisme ou aux sectes sans aucun problème. Pour la plupart des jeunes interviewés, la religion institutionnelle – principalement le catholicisme en Colombie - n'établit pas nécessairement un engagement éthique, et n'entraîne pas de principes de fraternité, de solidarité et de tolérance avec les autres. Par contre, les jeunes qui professent la religion catholique traditionnelle respectent ses obligations (c'est le cas très clair de Ferney Alexis). Sans doute, cela a t'il une étroite relation avec l'éducation religieuse stricte donnée par leurs familles et continuée à l'école. Quelques-uns, qui ne sont pas d'accord avec la religion traditionnelle, s'engagent avec d'autres groupes religieux où ils trouvent une forme plus dynamique de communauté chrétienne. Aujourd'hui on assiste au retour à une pratique religieuse plus privée, plus intimiste, mais paradoxalement parfois ouverte au partage.

Après ce parcours sur la transmission de valeurs dans l'institution éducative et dans la famille, nous pouvons maintenant étudier comment elle se fait dans deux autres configurations, qui ont comme caractéristique d'être situées dans des zones de haut risque : le quartier populaire de la banlieue de Medellín vivant dans l'exclusion, et la Communauté indienne soumise à la pression de la violence et de la modernité envahissante, luttant pour son émancipation. En comparant comment se passe la transmission de valeurs par l'école et par la famille, et en suivant le même schéma qu'adoptés pour ces deux derniers chapitres, nous essayerons de trouver les éléments communs et aussi les différences dans les processus de transmission et d'incorporation de valeurs.

[469] Cf. par exemple : DEBRAY, Régis. *Le feu sacré. Fonction du religieux*. Gallimard, 2005 ; L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Odile Jacob, 2002 ; NOUAILHAT, René. *Enseigner le fait religieux : Un défi pour la laïcité*. Nathan, 2004 ; DELUMEAU, Jean. *Le fait religieux.* Paris : Fayard, 1993 ; HILAIRE, Yves-Marie, CHOLVY, Gérard, DELMAIRE, Danielle, FATH, Sébastien. *Le fait religieux aujourd'hui en France : Les trente dernières années* (1974-2004). Paris : Cerf, 2004.

CHAPITRE *6*

"CONFIGURATION" QUARTIER POPULAIRE

« La marginalité est une forme d'action. Fragile sans doute, mais elle a des significations pour elle-même, soit parce qu'elle est l'expression d'un problème social plus que d'une logique de pouvoir, soit parce qu'elle renvoie à des rapports sociaux conflictuels et décomposés… Une société peut être définie à la fois comme un mode d'intégration et comme un mode de conflit et de domination, comme un ensemble à la fois unifié et déchiré dans lequel l'action sociale n'a pas nécessairement d'unité et doit être définie à plusieurs niveaux »[470].

[470] DUBET, François. *La galère : jeunes en survie.* Paris : Éditions du Seuil, 1987, pp. 26 et 32.

SITUATIONS DE RISQUE ET TRANSMISSION

Après avoir fait le travail de terrain dans une institution scolaire, j'ai décidé de rencontrer les jeunes d'un quartier populaire, afin de comprendre comment la transmission se faisait dans un milieu difficile. Je me suis déplacé pendant 15 jours vers deux quartiers chauds de la « Comuna nor-oriental » de Medellín où j'ai rencontré des jeunes et des adultes vivant dans ce milieu de pauvreté, d'exclusion, d'entassement[471], de chômage et de violence. Le fait que les bidonvilles de Medellín se trouvent en montagne sur les deux côtés de la Vallée, complique encore les choses. Les familles habitent dans des espaces très réduits où elles s'entassent. Il n'est pas surprenant que la rue soit devenue le "deuxième foyer" des enfants et des jeunes. Nous avons trouvé des gens ouverts et accueillants. Autrefois un des quartiers les plus violents de Colombie, à notre arrivée on y respirait la paix, mais une paix tendue. Même si le gouvernement avait fait d'énormes investissements pour améliorer l'ambiance toujours explosive de ces lieux, j'ai constaté qu'il restait d'énormes problèmes à résoudre. La situation de crise sociale et politique que vit le pays se manifeste plus intensément dans ces quartiers et les "*comunas*" populaires. J'ai compris par les différents témoignages et l'observation du quartier, la décomposition et la désintégration d'une société qui génère la violence ; violence qui touche principalement les jeunes, comme on le précisera au cours de ce chapitre. J'ai vu clairement que la jeunesse de ces quartiers était plus vulnérable à cause de sa situation de transition vers une intégration définitive dans la vie sociale et citoyenne. Mais j'ai aussi rencontré de jeunes qui critiquaient fortement cette société parce qu'elle ne leur offrait pas les opportunités suffisantes pour agir et s'y intégrer. Les jeunes de ces quartiers vivent plus fortement la situation d'un pays où s'affaiblissent les institutions autrefois essentielles pour la socialisation : la famille et l'école, mais aussi les partis politiques ainsi que d'autres institutions.

Les entretiens avec les combos se sont déroulés différemment : les membres du *combo "San Pablo"* ont montré plus d'intérêt et ont été plus attentifs à mon appel. J'ai interviewé d'abord un groupe de trois jeunes à cause de leurs activités scolaires (Wilder, Diego et Wladimir) ; pour tout les autres j'ai le fait individuellement (Javier, Edison, John Edison, Juan). Par contre, avec les membres *du combo "Santo Domingo"* il a toujours fallu aller les chercher et un jour personne ne s'est présenté. J'en ai profité pour faire d'autres entretiens. Pourtant, au cours de l'entretien ils se sont montrés ouverts et éloquents, sauf Nelson qui était très timide. Nous avons parlé d'abord avec deux d'entre eux (Manolo et Polo), puis avec un seul (Nelson) et enfin avec trois autres (Danilo, Diego et Edison). Cela a été pour moi une expérience très satisfaisante et l'opportunité de connaître sur le terrain une situation sociale explosive que je ne connaissais seulement par la radio, la télévision ou la lecture des journaux.

[471] Un exemple de la configuration du quartier nous est donné par la description d'une maison que nous avons visitée. Quand nous sommes allés interviewer Omaira, mère de Marcela, 16 ans, étudiante enceinte de 7 mois, et de Chiqui, étudiant de 14 ans, nous fûmes frappé par les conditions d'habitation de cette famille : un couloir très étroit par lequel on passait de la rue à la maison et beaucoup d'escaliers pour y arriver. La maison était composée d'une petite salle avec un vieux canapé et une chaise. Au fond on voyait la cuisine, avec un four sur une table, et à côté un petit cabinet de toilette et la douche où elles lavaient aussi leurs vêtements. Par des escaliers très étroits, on arrivait au premier étage où il y avait une seule chambre avec un lit pour les trois. Dans ce quartier, les espaces sociaux sont presque inexistants à cause de la proximité des maisons tassées sur un terrain en pente. L'espace de loisirs est plus grand pour les jeunes des milieux aisés que pour les jeunes des milieux défavorisés où l'espace se réduit aux voisins.

Si l'on suit le parcours de la violence pénétrant Medellín, on constate qu'il existe une différence dans le temps entre les types de violence, définis selon leur finalité. Le premier est celui de la violence des bandes ; le deuxième, la guerre des milices[472] contre les bandes ; le troisième, celui des milices entre elles-mêmes ; la dernière enfin, la présence des "paramilitaires"[473] qui cherchent à éradiquer tant les milices que les bandes et les délinquants. Cette dernière étape a ruiné les efforts de socialisation que faisaient les différentes associations et ONG pour changer la mentalité des ces groupes en leur transmettant les valeurs nécessaires pour une réconciliation et une vie sociale de partage et d'engagement. La violence générée par les bandes avait d'abord décomposé l'organisation sociale, à cause de l'usurpation des espaces publics de socialisation, en détériorant gravement le tissu social[474]. Quand les ONG et autres organismes commencèrent à travailler avec ces groupes, ils ont dû faire face à de nombreux risques, comme celui de se trouver pris sous le feu de fusillades[475] intempestives.

---

[472] Les *milices* sont des groupes de jeunes militants de gauche créés pour faire face au pouvoir grandissant des bandes juvéniles, aux narcotrafiquants et à l'armée régulière qui agissaient dans les quartiers populaires. Les miliciens avaient la consigne de "nettoyer" le quartier de ces sujets. Leur pensée est de gauche, critiquant fortement l'absence de l'État et la répression par l'armée régulière. Elles demandaient au gouvernement plus d'investissements, d'emplois, d'éducation, d'espaces pour faire du sport et de nouvelles alternatives pour la jeunesse. En principe, elles cherchaient à garantir la sécurité des habitants du quartier, à défendre la propriété et à lutter contre les délinquants. Mais elles se sont détournées de leur but et étaient plus soucieuses de leurs propres intérêts que de ceux de la communauté. Les milices deviennent le refuge des jeunes appartenant aux bandes qui ont peur d'être assassinés.

[473] Appelés communément "*paracos*". Les jeunes, parents, enseignants et autres personnes interviewées, soulignaient le fait qu'après l'implantation des *paracos*, la vie du quartier avait changé et qu'ils pouvaient vivre enfin en paix. Malheureusement, l'État a eu le tort de laisser la sécurité et la justice entre les mains de ces groupes armés hors-la-loi. Comme le pays a réagi dénonçant cette situation, l'État est intervenu et les choses commencent à changer. Cfr. Note 1, page 30 du premier chapitre.

[474] Cf. INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACION DE LA CORPORACION DE PROMOCION POPULAR. *Voces que construyen la ciudad*. Medellín : abril, 1998, pp. 80-81

[475] Nous avons rencontré Elías, Fabián et Elizabeth, sociologues qui avaient travaillé pendant plus de 10 ans avec les bandes et les milices. Ils nous ont raconté plusieurs expériences de transmission de valeurs par la socialisation : dialogue, rencontres amicales, activités ludiques, entreprises communautaires, célébrations de réconciliation, etc. La situation avec les "*paracos*" est différente - disait Elías - parce que leur unique intérêt est l'argent et qu'ils ne cherchent pas à défendre un groupe ou un territoire comme c'était le cas des milices et des bandes.

Dans les grandes villes, l'agressivité est causée par l'anonymat, la rareté des emplois honnêtes, la drogue et l'alcool. L'ambiance de détresse dans laquelle vivent les jeunes, les fait vivre dans un état de frustration constante[476]. Les médias incitent constamment à la possession des biens de consommation (en tant que valeurs indispensables pour la vie) et à des modes de vie plus agréables (avec de nouveaux systèmes de valeurs) que les jeunes confrontent à ce qu'ils possèdent. Mais le problème, c'est qu'ils se retrouvent plongés dans des situations extrêmes, le souci constant de la nourriture, du vêtement, de l'éducation, de la santé, de l'habitation et de l'emploi. Pour de nombreux jeunes, la réaction est d'adopter un style de vie plus agressif et plus violent, ou bien se conformer à tout sans espoir et sans effort.

LES QUARTIERS SANTO DOMINGO ET SAN PABLO

Dans le processus de transmission des valeurs, la rencontre avec la réalité nous montre qu'il y a là une forme d'hérédité de l'identité ; identité qui n'a bien sûr rien de biologique : c'est une « hérédité sociologique »[477]. C'est cette hérédité que nous avons rencontrée dans les quartiers "*Santo Domingo Savio N° 2*"[478] et "*San Pablo*" où nous avons fait nos enquêtes de terrain. Ces quartiers se situent tous les deux dans la commune "*Nº1 Populaire*", et ils sont situés sur les pentes de la montagne du nord-est de Medellín. *Santo Domingo Savio* a commencé à être peuplé en 1964 et sa croissance a été rapide. Écoutons le récit de l'un de premiers habitants de cette zone :

> *« Le début de la fondation du quartier fut ainsi : à la fin des années 60, quand il n'existait qu'un centre éducationnel, les nouveaux habitants du quartier racontent qu'il y avait beaucoup de voleurs. Le quartier était toujours harcelé par l'autorité qui détruisait les maisons construites[479] pour déloger ses habitants[480]. Une entreprise de construction avait*

[476] « Aujourd'hui, la galère est une action de classes dangereuses parce qu'elle surgit sur les ruines de la culture populaire des sociétés industrielles et n'est pas une forme de turbulence tolérée ou de culture de la pauvreté. La galère apparaît lorsque les banlieues rouges s'effilochent, quand les modes de régularisation sociale se défont et que l'exclusion économique est accrue par le chômage. La galère est la forme de la marginalité des jeunes liée à la fin du monde industriel qui ne peut créer des systèmes d'identification stables, ni assurer l'intégration des nouveaux venus ». Cf. DUBET, Op. cit., p. 23.

[477] Ibid. Op. cit., p. 200.

[478] Nous suivons spécialement deux travaux de recherche, faits par des sociologues, intitulés : « Nuestros pasos" historias del barrio Santo Domingo #2 » et « San Pablo… Estás en el centro de todos los santos ».

[479] On les appelle "*tugurios*" (taudis), maisons faites de carton, de bois, de plaques d'aluminium ou autres matériaux recyclables.

placé un panneau où il était écrit qu'elle était propriétaire de ces terres. Mais, nous le savions, c'était mis uniquement pour décourager les familles qui s'y installaient. Alors, face à ces attaques et pour défendre ce territoire et les propriétés des nouveaux habitants, nous nous sommes organisés en créant "l'Union Populaire", organisation inspirée des luttes populaires du Chili. Cette organisation réussit à grouper de nombreux habitants et elle s'est engagée pour la création d'un programme de défense du quartier et des stratégies pour nous maintenir unis. Dans chaque réunion, nous recueillions des aliments destinés à la famille la plus pauvre du secteur. À ces réunions assistaient de nombreuses personnes que nous connaissions et qui venaient de tous les secteurs. Nous avions aussi la présence de jésuites[481]*, dont le père Guillermo Buitrago, qui nous a le plus aidé dans ce processus de construction et d'organisation. Nous avons aussi créé un magasin pour recueillir des médicaments et des aliments, et une caisse d'épargne pour aider tous ceux qui avaient des difficultés. À ce moment-là, nous n'avions pas de siège pour notre association*[482]*, et, comme les gens, à leur arrivé, prenaient un morceau de terrain que l'association leur distribuait, nous avons décidé de chercher un lieu de rencontre pour rendre un meilleur service. Cette première association a eu le mérite d'avoir posé les fondements de nouvelles organisations et propositions de travaux dans le quartier. Elle n'a duré que trois ans à cause de la faiblesse de notre conscience organisatrice et politique. »*

Les habitants de ces quartiers se perçoivent comme une "île", parce qu'ils souffrent à cause des conflits et leurs habitants sont stigmatisés[483] par la société. Selon quelques habitants consultés, jusqu'aux années 80, on ne comptait que quelques cas isolés de violence qui étaient contrôlés par la communauté elle-même. Malheureusement, au cours des années suivantes, apparurent des bandes de délinquants dont la plus connue était celle de "Nachos". Puis, durant les années 90, on voit naître des conflits territoriaux entre les milices (appuyées par la guérilla) et la délinquance organisée (bandes, narcotrafiquants, tueurs à gage). La communauté est alors amenée à vivre le supplice de la violence dans le choc et la peur continuels. Au fond, la dimension de classe de la délinquance se réduit à celle des inégalités de statut ou de culture communautaire. Suivons de prés les récits de ceux

---

[480] Ces "envahisseurs" étaient des pauvres qui n'avaient pas d'autre possibilité que d'envahir des terrains pour avoir une parcelle de terre et construire un toit pour s'abriter. Puis, ces quartiers ont grandi et se sont modernisés, accueillant toujours les déplacés par la violence que vit le pays.

[481] La présence de l'Église, tant par le clergé diocésain que par les communautés religieuses masculines ou féminines, a été décisive pour l'amélioration des conditions de vie des gens de ces quartiers. La création d'écoles et l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes, les projets de formation politique et d'engagement social, les restaurants communautaires, les œuvres d'infrastructure, sont quelques unes de leurs œuvres majeures, œuvres que l'État commence à prendre en charge. Nous avons visité l'Institution "La Aldea", fondée par une communauté féminine, internat qui donnait une solide formation aux enfants et aux jeunes, et qui, les samedis, distribuait des aliments aux familles les plus pauvres du quartier.

[482] Ces associations, créées dans le but d'organiser la communauté et défendre le quartier en lui facilitant l'accès aux produits nécessaires pour la vie quotidienne, sont appelées en Colombie « Acción Comunal ».

[483] «La stigmatisation, en tant qu'aspect d'une relation installée chez les marginaux, est souvent associée à un type spécifique de fantasme collectif élaboré par le groupe établi. Il reflète en même temps qu'il justifie l'aversion – le préjugé – que ses membres éprouvent envers ceux du groupe exclu ». Cf. ELIAS, Norbert. *Les logiques de l'exclusion.* Paris : Fayard, 1997, p. 511.

qui ont vécu cette dure réalité. On trouvera un cocktail explosif où la violence avait le dernier mot : pauvreté et exclusion, délinquance, absence du père, violence intrafamiliale et sociale, vont influer dans les processus de transmission. D'abord, écoutons la reconstitution que nous avons faite des récits des différents membres du "Combo Santo Domingo"[484] :

« Nous avons vécu cette violence surtout quand nous étions petits ; plusieurs de nos amis ont été assassinés dans cette guerre. Les bandes combattaient pour défendre leurs territoires et l'on était suspect si l'on passait d'un territoire à un autre. Nous ne pouvions pas sortir de chez nous à partir de 18h, parce que c'était très dangereux. Certains chefs de bandes obligeaient quelques jeunes à tuer ou à s'engager avec leurs bandes sous la menace de faire du mal à leurs familles. Il y avait aussi d'autres jeunes qui tuaient par ambition ou pour l'argent, violaient les jeunes filles et "vaccinaient"[485] les familles et les commerçants des quartiers. On se rappelle ce qu'a fait un jeune, Karen, tueur très agressif : « il s'est aperçu que son frère avait pris ses tennis et l'a frappé très fort. Après, il est sorti et, aveuglé par la rage, a commencé à décharger son arme comme un fou. On l'a tué dans une ville proche. Il y avait aussi une bande dirigée par un chef très méchant qui avait commencé à tuer sans discrimination ; il fut tué aussi peu de temps après. Nous nous rappelons aussi le "combo Mao" qui s'était proposé d'anéantir les bandes - il y en avait jusqu'à 15 dans un seul quartier– avec des affrontements très sanglants. De nombreuses personnes, parmi elles des enfants, ont été tuées par des balles perdues. Aujourd'hui, cette violence n'a aucun sens pour nous. Avec l'actuel gouvernement, la paix est revenue et tous les chefs de bandes ont été tués. »[486]

Nous avons rencontré Fanny, 48 ans, célibataire, chez elle. Son visage reflétait la souffrance et une certaine amertume. Elle vivait encore avec sa mère ; nous verrons l'état de leurs relations en peu plus loin. Son projet immédiat était de se marier le mois suivant notre entretien. Fanny nous a raconté ce que signifiait vivre dans une ambiance où la violence était omniprésente :

« Parfois, on sortait à quatre heures du matin et on voyait des jeunes armés. Devant ma maison, un jeune a été assassiné. Tous les jours il y avait de coups de fusil et nous devions nous cacher. La plupart de ces jeunes-là n'avaient ni formation ni emploi. Sous la menace, ils nous obligeaient à leur donner de l'argent, et nous leur donnions par peur, mais avec colère. La fille d'un beau-frère, âgée de 10 ans, fut victime d'une balle perdue. Un jour, je descendais de chez moi et j'ai vu des garçons, habillés de noir et armés, à côté d'un homme qu'ils avaient tué d'une balle dans la tête. Aussitôt, j'ai couru et, plus loin, j'ai vu un jeune homme blond par terre qui venait, lui aussi, d'être assassiné. Une autre fois, il y avait un groupe de jeunes qui écoutaient de la musique dans une ambiance calme et tout à coup une bande les a attaqués et en a tué deux à coups de fusil. »

Ces récits nous montrent un mélange de situations créant une conjoncture très complexe, où habiter avec la peur et la mort est le lot quotidien. Le nombre de morts chez les jeunes n'a pas pu être précisé. Les habitants de ces quartiers vivent toujours dans des situations à risques mais avec moins de violence. Dans des situations où les jeunes ont dû fuir la violence, et à tous les problèmes signalés s'ajoute le déracinement de leurs lieux d'origine,

[484] Formé par 7 jeunes : Javier, 17 ans ; Edison, 17 ans ; Juan, 18 ans ; John Edison, 17 ans ; Wilder, 16 ans ; Diego, 17 ans, Vladimir, 18 ans. Tous étudiaient au collège du quartier San Pablo, appelé "Lycée San Pablo".

[485] Terme utilisé pour exprimer la rançon que les familles et les commerçants devaient payer aux bandes.

[486] Durant l'année 2000, et après avoir laissé derrière eux des centaines de morts, la plupart des jeunes de ces groupes conclurent des accords de non-agression. Depuis on ne constate plus que des cas isolés de violence.

entraînant des efforts d'adaptation ou de changement. Tel est le cas de Marcela[487], 16 ans, enceinte de 7 mois, qui dans son récit raconte les expériences vécues :

> Je l'ai rencontrée au Lycée San Pablo. Dans cette institution où tant les responsables que les professeurs et les élèves interviewés m'ont bien reçu. Le contact avec cette institution a été possible par l'intervention d'un professeur (Amalia) qui, par coïncidence, venait de quitter le collège franciscain où j'avais fait la première partie du travail de terrain. Elle m'a présenté le premier groupe de jeunes, le "combo San Pablo", dont la plupart étudiaient ici, et a sélectionné au hasard 5 jeunes filles. Tant Marcela que les autres jeunes filles ont été surprises quand elles ont été appelées pour l'entretien. Bien qu'au début j'ai ressenti leur étonnement et quelques soupçons, au fur et à mesure que l'entretien se déroulait, j'ai pu constater un parlé plus ouvert. Pour ces de personnes à l'intelligence très pratique, j'ai dû éviter de poser des questions qui exigeaient une réflexion profonde. Mais la spontanéité des réponses m'a permis de saisir des éléments très intéressants pour ce travail. Tous les entretiens, sauf avec une partie du combo, furent réalisés à l'infirmerie[488] parce qu'il n'y avait aucun autre lieu plus adéquat.
>
> *Marcela : « Je veux vous raconter ma brève histoire : Nous vivions à Carmen d'Atrato, ma mère travaillait, nous vivions très bien. Mais la guérilla entra dans la ville et pour ça nous avons dû la quitter et nous sommes des déplacées. Nous sommes arrivées dans ce quartier de Medellín chez ma grand-mère maternelle, qui n'a jamais aimé ma mère. Alors, ma mère commença à travailler, elle devient indépendante, mais maintenant, elle est au chômage et ne trouve pas d'emploi. Elle est aidée par le "Réseau de Solidarité Sociale de Colombie", parce qu'elle est déplacée. Heureusement et grâce à Dieu, nous avons de quoi manger et un logement, bien que celui-ci ne soit pas confortable à cause de notre grand-mère qui, habitant à côté de nous, nous gêne à tout moment, c'est ennuyeux. À part ça, nous sommes dans un très bon quartier. Ici, habitent maman, ma sœur cadette et moi. Chacune compte sur les deux autres et sur personne d'autre. Nous ne connaissons pas le reste de la famille. Maman a toujours vécu seule. En réalité nos vivons toutes seules. […] Mon père n'a jamais vécu avec nous. Je n'ai aucun sentiment pour lui. Pour moi il est n'importe qui. Il est parti quand j'avais 7 ans. Je le vois très peu et je ne sais rien de lui depuis plus d'un an. Quand je suis arrivée ici, mon monde a changé, je me sentais étrangère. J'ai commencé à rencontrer des personnes qui agissaient d'une façon que je n'aimais pas, mais peu à peu, je me suis habituée bien que je ne me sois pas laissé entraîner par eux (23). Il m'est difficile de trouver des amis à mon goût. »*

Une analyse sociologique de ces réalités peut nous aider à comprendre les axes pathogènes des bidonvilles. D'abord l'abandon : pendant longtemps, les populations des bidonvilles de Medellín ont été laissées à leur sort, plongées dans un sentiment d'abandon et de deuil. Ces effets se manifestent au plan social : la configuration géographique, faite de constructions précaires, de morceaux de carton et de bois, reflète ces histoires de vie, ces morceaux d'existence des familles et les blessures intimes des existences individuelles. Les espaces pour vivre la foi sont également sollicités. Ils deviennent davantage les lieux de catharsis collective. Ensuite l'insécurité. Le climat d'insécurité est un ferment de violence et de fracture au sein de la société,

[487] Dont nous offrons dans son intégralité l'entretien fait avec elle dans l'Annexe 2 de ce travail.

[488] Lieu très étroit de quatre mètres carrés. On trouvait ici un lit pour les malades, un bureau, deux chaises, une armoire pour les médicaments et un lavabo. Juste en face, il y avait un petit espace pour la récréation des élèves et un magasin pour les étudiants. Parfois, quand les élèves n'avaient pas de cours, l'entretien devenait difficile à cause du bruit. La construction du bâtiment était loin d'être terminée. Quelques personnes m'ont raconté que le gouvernement avait investi suffisant d'argent, mais qu'une mauvaise administration empêchait la finition des travaux. Cette situation reflète la situation du quartier. En permanence, même pendant les cours, il y avait du bruit. Quelques enseignants qui prenaient un congé, n'étaient pas remplacés. C'était à la fois amusant et désespérant d'écouter une des responsables de la discipline crier éperdument en essayant de faire taire les jeunes ou de les obliger à rentrer en classe.

stimulé et entretenu par la peur des actions irrationnelles qu'il génère. Dans ces quartiers, la violence – vols, crimes, agressions – s'est intensifiée avec le chômage. Puis, la perte de l'estime de soi. La misère la plus dramatique n'est pas celle que l'on voit, mais la misère intériorisée des déplacés : un sentiment profond d'incapacité. Ils ne croient pas en eux, sont exclus et perdent toute capacité d'aimer et d'être aimés, et seules quelques familles réussissent à s'en sortir à cause des liens affectifs, d'une éducation appropriée et d'une autorité équilibrée. Pour cela, beaucoup d'associations et d'écoles font un travail considérable pour aider ces gens à s'exprimer au sein du groupe. Au niveau social, le manque de confiance en soi engendre des échecs professionnels. Lorsque les institutions sont absentes ou inopérantes, les individus créent leurs propres règles et leurs propres institutions, qui, dans les cas positifs, sont les associations communautaires et, dans les cas négatifs, les bandes qui prônent un « chacun pour soi » potentialisant la violence fratricide. Enfin, la stigmatisation : elle amène les stigmatisés à intérioriser l'image qui leur est renvoyée d'eux, voire même à s'y conformer dans leurs comportements. Cela explique pourquoi quelques-uns deviennent ainsi ces asociaux, ces quasi-délinquants, que leurs voisins voient en eux. Cette image collective négative finit par être littéralement incorporée par ceux qui en sont les victimes. Dans ce sens, l'analyse de Norbert Elias est très éclairante : « Du seul fait qu'ils vivaient dans un quartier spécifique, les individus étaient jugés et traités - et dans une certaine mesure se jugeaient eux-mêmes - conformément à l'image que d'autres avaient de leur quartier […] La disgrâce collective dont de tels groupes sont entachés, par d'autres groupes plus puissants, sous la forme d'invectives classiques et de ragots stéréotypés a en général des racines profondes dans la structure de la personnalité de leurs membres : elle fait partie de leur identité individuelle et, à ce titre, il n'est pas facile de s'en débarrasser. »[489]

JEUNES ET JEUNESSE DANS LES QUARTIERS POPULAIRES

JEUNES EN SITUATIONS DE RISQUE

L'allongement de la jeunesse, y compris dans les milieux populaires, amène les jeunes à se considérer comme tels jusqu'à 24-25 ans. Cette situation crée une période de disponibilité et d'ouverture parce que la dépendance psychologique de l'adolescence paraît relativement atténuée. La logique de classe dangereuse est une affaire de jeunes, sans être pour autant une dimension de l'adolescence. L'idée d'une jeunesse comme un tout homogène et unique semble donc particulièrement discutable ; plus encore, elle est souvent suspecte. Alors que la jeunesse devrait être l'espace de temps entre la maturation physique et la maturité psychologique, dans les classes populaires, de nombreux jeunes commencent très tôt à travailler pour aider leurs

[489] ELIAS, Norbert. *Les logiques de l'exclusion.* Op. cit., p. 182.

familles ou sont exploités par les adultes[490]. Il est courant de former une famille pendant ou juste après l'adolescence[491]. Par contre, dans les classes moyennes et élevées, comme nous l'avons vu en étudiant l'institution éducative, il est habituel que les jeunes fassent des études plus longues ; le temps passé pour faire ces études leur permet, hypothétiquement, une maturation sociale plus avantageuse et plus de possibilités sur les plans : économique, de l'emploi et de la productivité. Il faut toujours convenir que la jeunesse est un groupe social très vulnérable à cause de la situation de transition vers une intégration définitive dans la vie sociale et citoyenne[492]. Mais, il est possible que le jeune ne comprenne pas cette société, qui, en plus, ne lui offre pas d'opportunités suffisantes pour accomplir cette intégration.

En Amérique Latine, vers le milieu des années 80, les jeunes n'avaient que trois options pour être écoutés : devenir délinquant, être contestataire ou consommateurs. La crise et la naissance des bandes juvéniles ont obligé les sociologues à réexaminer la situation. Pourtant, pendant les années 80 et 90, l'absence de projets nationaux et de propositions crédibles pour les jeunes est étonnante, les condamnant à être exclus et à être stigmatisés. L'intérêt progressif de la société colombienne pour le monde des jeunes est troublé par ces stéréotypes, comme par exemple, celui de prendre comme absolus les tests idéologiques du passé qui amènent à affirmer : « les jeunes sont ceci ou sont cela »[493]. Aujourd'hui un effort est fait pour ne pas criminaliser la figure sociale de la jeunesse des quartiers sensibles. Les jeunes sont souvent incités par la réalité propre de leur entourage qui les amène à organiser une

[490] L'Amérique latine est un des continents les plus urbanisés au monde (75 % de la population est urbaine) et l'UNICEF estime qu'au moins 15 millions d'enfants vivent de façon permanente dans les rues des villes, où ils ont exercent toutes sortes de métiers (vendeurs de fruits, de journaux, de cigarettes ou de friandises aux carrefours, cireurs de chaussures, laveurs de voitures notamment) et trouvé refuge dans des squats, des sous-sols ou des friches urbaines. Selon la dernière estimation mondiale de l'incidence du travail des enfants effectuée par l'Organisation Internationale du Travail (*OIT, 2002)*, un peu plus de 17 millions d'enfants de 5 à 14 ans travaillent dans les régions Amérique Latine et Caraïbes, soit 16% de cette classe d'âge. Ce taux est environ deux fois plus élevé dans la classe d'âge des 10-14 ans (21,5%) que dans celle des 5-9 ans (10,6%). Ce nombre atteint 18 à 20 millions si on y inclut les enfants de moins de 10 ans qui travaillent dans les mines boliviennes ou colombiennes, qui vendent de petites marchandises à Rio de Janeiro, Lima, Mexico, Caracas, ou qui travaillent à la campagne. En Colombie, les estimations varient entre 800. 000 enfants actifs et plus de 2 millions (selon estimation des ONG et des syndicats locaux).

[491] En Colombie on compte parmi les jeunes 400.000 grossesses non désirées. Nous avons interviewé deux adolescentes dans ce cas : Marcela, 16 ans, dont nous avons transcrit l'entretien dans l'Annexe II, et Lina, mère à 15 ans.

[492] Cf. Chapitre 3.

[493] Rappelons la vision négative des parents, enseignants et des jeunes eux-mêmes, sur la jeunesse d'aujourd'hui (Chapitre 3).

expérience où ils trouvent des distances et des tensions parfois extrêmes. Cette distance entre la socialisation et de la subjectivation oblige certains jeunes à donner plus de place aux dimensions personnelles et aux émotions[494]. Parlant des "enfants adultes", nous voudrions souligner le fait qu'ils s'impliquent dans un état d'adulte prématuré où leur vie est réglée par les conditions du travail, soit celui des parents, soit les travaux informels dans la rue, et non à partir des offres du marché. Ce n'est pas le cas des jeunes issus des familles moyennes, comme ceux du collège F.R.S. dont nous avons parlé dans le chapitre 3, pour qui la formation de l'individu suppose l'apprentissage de la gestion de la division sociale, la capacité à agencer des expériences socialement territorialisées. En tant que jeunes issus de familles aisées, ils ont la possibilité de se construire subjectivement en continuité avec leur position sociale. Dans le cas des jeunes des milieux pauvres, ils doivent surmonter la tendance à reproduire des styles de vie qui empêchent de monter dans l'échelle sociale.

Filles et garçons vivent leur jeunesse selon le secteur social auquel ils appartiennent, comme on peut le discerner en écoutant les jeunes du collège et ceux des quartiers populaires ou de la Communauté indienne. La condition socioéconomique influe spécialement sur la relation genre / jeunesse. Dans le cas des femmes, celles des secteurs moyens et élevés ont plus de possibilités de réalisation personnelle dans le champ intellectuel, scientifique, commercial, politique ou artistique. Par contre nous avons trouvé que pour les jeunes filles des secteurs populaires[495], les possibilités de réalisation sont restreintes, réduites dans beaucoup de cas à la maternité. « On peut affirmer ceci : tandis que dans les classes moyennes et élevées, pour devenir mère il faut être femme, dans les classes populaires, pour être femme, il faut devenir mère »[496]. Les jeunes filles interviewées disaient : « Les garçons peuvent arriver tard chez eux sans aucun problème. Nous, les filles, nous sommes contraintes à respecter certaines heures ». C'est l'avis commun qui se transmet dans toutes les cultures, la femme est plus vulnérable que l'homme face aux dangers de la rue. L'homme s'en protège naturellement. Pourtant, les filles constatent que le nombre de drogués et d'alcooliques est beaucoup plus important chez les garçons.

L'étude de la transmission de valeurs dans une ambiance de pauvreté veut que nous parlions de sentiment d'exclusion chez les jeunes dans certaines situations, à cause surtout des moindres possibilités d'éducation, d'emploi et de formation, toutes nécessaires à leur développement personnel. L'exclusion est ressentie comme une situation qui provoque un sentiment d'aliénation, d'impuissance, dans lequel le sujet intériorise l'échec et plonge dans l'apathie. On explique cette situation par le fait que l'individu perçoit sa vie comme un destin, mais il est possible qu'il le vive comme une réalité qui le force à choisir une activité, souvent dans la délinquance, afin de renverser les barrières opposées à la participation. Toutefois, pour les jeunes et adultes interviewés, bien que l'exclusion soit une des causes de la violence, clairement choisie surtout par les bandes, elle seule n'explique pas cette

[494] Cf. DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo. Op. cit., pp. 334 et 333.

[495] Nous en avons interviewé cinq : Marcela, 16 ans ; Millerlay, 17 ans ; Johanna, 18 ans ; Lina 16 ans et Leydi, 18 ans.

[496] FERNANDEZ, Ana Maria. *La mujer de la ilusión.* Paidós, Buenos Aires : 1993.

conduite agressive. Comme nous le verrons, il existe aussi d'autres aspects forts comme la reproduction de conduites et la transmission de certaines idées et «valeurs» machistes au sein de la famille.

L'exclusion, nous dit Dubet, « est vécue de façon globale à partir de la cité marginalisée par l'accumulation des problèmes et le mépris dont elle est victime. Naître ici, c'est déjà un handicap, c'est déjà être exclu. Sans même parler de « réputation »[497]. Nous avons senti le découragement des jeunes pour lesquels dans la recherche d'un travail, le fait de vivre dans les «comunas» créa de la suspicion : « On te regarde de travers, on nous signale comme si nous étions des délinquants ». Les jeunes sont parfois abattus par ce sentiment d'aliénation, d'impuissance. Manolo nous disait : « ça ne vaut pas la peine d'insister pour trouver un bon travail. Nous sommes condamnés à faire des petits boulots. On vit au jour le jour ». Beaucoup de jeunes subissent leur destin et se laissent aller. Le jeune exclu reçoit de sa famille et de l'ambiance sociale une conscience mélancolique avec le danger de laisser les événements décider pour lui ou de se laisser emporter par des situations de révolte et de violence. On demande l'intervention de personnes ou d'associations qui transmettent de nouvelles valeurs et leur montrent un nouveau sens à leur vie, qui cherchent à leur révéler leurs potentialités et leur montrer de nouveaux chemins à parcourir. Mais l'exclusion est aussi frustration de ne pas être participant en tant que membre actif de la société, de ne pas être valorisé en tant que personne, sans possibilité de surmonter les conditions de pauvreté ni d'évoluer vers une société plus juste. Pour les sociologues, cette frustration est montrée comme la principale explication de la délinquance des jeunes, dont la rage exprime le fait de n'être pas pareil aux autres : « parce qu'on est pauvre, ou immigré, ou déplacé, ou habitant d'un quartier stigmatisé, même si on fait des efforts pour se former et pour améliorer ses conditions de vie, on n'aura pas les mêmes avantages que les autres ». Un jeune universitaire nous disait : « Nous devons nous battre plus que les jeunes des classes aisées, parce que nous sommes toujours étiquetés et qu'on pense que nous n'avons pas les capacités à mener des études supérieures ou d'avoir des postes importants dans la société ». Quand quelques jeunes choisissent de haïr leur propre milieu de vie, puisque tout le monde y est pourri et que ceux qui veulent s'en échapper n'y parviennent pas, d'autres jeunes ont incorporé des valeurs qui les ont aidés à regarder le monde avec d'autres yeux.

[497] DUBET, François. Op. cit., p. 75.

- **Bandes et tueurs : l'échec de la transmission des valeurs ou la transmission d'antivaleurs vues comme des valeurs**

> *« En gros, on peut dire que plus les membres d'un groupe sont fiers et assurés de leur supériorité, plus la déformation, l'écart entre l'image et la réalité, a des chances d'être faible. Plus ils se sentent menacés, plus le risque est grand que des pressions internes et, dans ce cadre, la compétition interne portent l'illusion et la rigidité des convictions à des extrêmes. »*[498]

Connaître la situation des bandes et des tueurs qui avaient assombri le paysage social de Medellín pendant plusieurs années est important pour comprendre les défaillances des processus de transmission et le poids d'une configuration déterminée sur la personnalité et les décisions des individus et des groupes. La plupart des interviewés ont connu cette époque sanglante où la peur était omniprésente. En Colombie, le chercheur Alfonso Salazar avec son livre « On n'est pas né pour être une semence »[499], fut le premier à prendre le risque de faire une recherche sur le monde des « bandes urbaines juvéniles » depuis leur culture. Sans ignorer les causes d'injustice sociale, de chômage, de violence politique et de l'argent « facile » offert par le narcotrafic, la recherche de Salazar nous montre que la violence juvénile s'inscrit dans un contexte plus large et de plus longue durée : celui du tissu socioculturel dans lequel s'insèrent les violences qui traversent la vie quotidienne des Colombiens et de la société "*antioqueña*"[500] en particulier. Les jeunes des "*comunas*" de Medellín et des banlieues en général, vivent, suivant la pensée de François Dubet, « dans plusieurs "mondes" à la fois, dans des communautés et dans une culture de masse, dans le racisme et dans la participation politique, dans l'exclusion économique et dans la société de consommation. Leur expérience détruit leur personnalité, c'est les cas des bandes, parce qu'ils ne parviennent pas à maîtriser la diversité de logique d'action qui les guident »[501]. De nombreux adolescents vivant dans ces situations, se sentent mal dans leur peau, dans leur tête, dans leur corps et ce n'est pas un choix. Ils sentent la contrainte interne à « reprendre la main » en « se faisant mal » : « On n'a pas choisi de naître, disaient les jeunes tueurs des bandes, mais on peut choisir de mourir comme une façon d'être le plus fort », affirmation qui, selon David Le Breton signifie qu'« en affrontant

[498] ELIAS, Norbert. Les logiques de l'exclusion ». Op. cit., p. 173.

[499] En espagnol : *« No nacimos pa' semilla »*. Bogotá : CINEP, 1990.

[500] On appelle "*antioqueña*" la région du département d'Antioquia en Colombie et "*antioqueños*" ses habitants.

[501] Cf. DUBET, François. *Sociologie de l'expérience.* Op. cit., p. 18.

physiquement le monde, en jouant réellement ou métaphoriquement avec leur vie, en s'exposant au risque de la perdre, ils forcent une réponse à la question de savoir si l'existence vaut ou ne vaut pas d'être vécue »[502].

Pour les sociologues, les jeunes tueurs se perçoivent eux-mêmes d'une façon désorganisée, comme vulnérables et sans défense, perdant aussi le sens de l'équité, et de la sécurité qui leur est faussement donnée en appartenant à une bande ou en portant une arme qui provoque le respect, voire l'admiration de leurs pairs. Le jeune des quartiers "chauds", possède une tendance très forte à s'associer à ses pairs en construisant ainsi de nouveaux référents, ses propres scénarios tant spatiaux que culturels. Ces jeunes se transmettent les valeurs propres à la bande, lesquelles, aux yeux de la communauté sont des antivaleurs chargées d'agressivité, de haine, de violence, de pouvoir meurtrier. On peut constater ici comment existe une déviance de la compréhension de la valeur en tant qu'expression positive de l'agir humain. Ces modèles, que les jeunes intériorisent, vont, en général, à l'opposé des référents traditionnels prédominants, spécialement de ceux venus de la famille et de l'école, parce qu'ils les rendent très vulnérables. À cela s'ajoute le fait que leurs niveaux de rassemblement sont informels et spontanés, et que les liens élémentaires qui les rassemblent expriment la désarticulation sociale et politique de l'ensemble de la société civile et de l'Etat. Cette situation a comme conséquence leur marginalisation du tissu social et politique.

À Medellín, on fait la différence entre ces groupes qui s'appellent "*combos*" et ceux associés à la violence par les actes délictuels[503]. Quelques jeunes justifiaient l'existence des bandes en disant : « Comme on ne voit pas comment solutionner les crimes, on les résout de nos propres mains… » ; « La bande est l'organisation des pauvres pour nous défendre des riches », « Nous attendons que la vie change, qu'on nous ouvre davantage de frontières et

[502] LE BRETON, David. *Les conduites à risque*. Paris : PUF, 2002, Cité par FOURNIER, Martin. *Tableaux de jeunesse*. Sciences Humaines, 127, Mai 2002, p. 34.

[503] A Medellín les première bandes avaient pris les noms de : "*Punkeros*", "*Los Magníficos*", "*Los Calles*" et "*Los Escorpiones*". Ces groupes influencèrent l'apparition d'autres groupes à la commune de Bello, voisin de Medellín : "*Los Monjes*", "*Los Nevados*" et "*Los Killings*". Les affrontements entre ces groupes ont écrit une des pages les plus douloureuses de l'histoire colombienne. Les témoignages que nous avons recueillis pendant notre enquête le confirment. En quasi totalité ces jeunes se sont tués entre eux ou ont été tués par les Milices (de gauche), les paramilitaires ou l'armée (de droite).

comme l'on dit : vis ta vie, fais attention car elle s'en va et ne te retourne pas »[504]. Généralement les jeunes qui composaient les bandes appartenaient aux familles désintégrées où l'image paternelle était absente[505] et où conflits et disputes éclataient fréquemment. En ce sens, le développement psychosocial de l'adolescent présentait de graves insuffisances que le contexte social creusait : les "*parches*"[506] avaient les mêmes problèmes, c'est-à-dire l'existence des figures identifiées à la violence et exaltées par les médias ; l'absence d'identification par les professeurs ou par d'autres élèves et par le matriarcat. Suivons de près le récit d'un couple, parents de tueurs, qui peut nous révéler quelques aspects de l'échec de la famille dans son rôle de transmettre les valeurs, et de la réussite de la transmission d'antivaleurs, conséquences d'une ambiance de violence et d'exclusion.

J'ai rencontré Amparo, 55 ans et Pedro, 60 ans, parents de dix enfants dont 4 filles et 6 garçons, dans la maison de la famille qui nous a accueillis où j'ai réalisé également des entretiens avec les membres du combo Santo Domingo : de Inés et ses deux filles, Fanny et Maria Elena[507] (enseignante dans le lycée San Pablo). Leurs garçons n'ont fait qu'une scolarité primaire et les filles sont allées jusqu'en cinquième. Des garçons, quatre, appartenant aux bandes du quartier, furent assassinés, un autre est drogué, et le dernier alcoolique. Amparo, issue d'une famille de 14 frères et sœurs, était une femme qui n'avait pas fait d'études, mais, selon elle-même, cela ne lui avait pas manqué. Modèle de la femme "antioqueña", elle donnait l'air de tout maîtriser, d'avoir de la force, d'avoir surmonté toutes ses souffrances. Ce qui nous a surpris le plus fut la distinction qu'elle montrait dans sa façon de s'habiller et de parler. Pedro, issu d'une famille de 10 frères et sœurs, avait quitté sa maison à l'âge de sept ans. Nous avons remarqué dans son visage la tristesse et la désolation. En aucun moment un sourire est apparu sur ses lèvres.

Amparo : *« Notre premier fils, John Jairo, a été tué parce qu'il appartenait à une bande de voleurs et d'assassins appelée "la Bande de San Blas". Le deuxième fils fut obligé par ses amis à fumer de la marihuana depuis l'âge de dix ans. Ses amis l'ont obligé à s'engager dans les milices de la guérilla, qui l'ont tué. Le troisième, Nelson, a su qu'on cherchait à le tuer, donc, il a décide de prendre les devants en tuant son adversaire, malheureusement, en tuant aussi son fils de 3 ans. La famille a juré de se venger et elle l'a*

[504] D'un point de vue psychanalytique, chez ces jeunes, « Narcisse n'a pas intégré les limites de son moi fragile bien que, dans l'imaginaire, il soit omnipotent. Il assoit alors son sentiment d'existence sur l'appartenance à une communauté, à un groupe social L'idéalisation « des semblables », « des mêmes », permet d'élargir la perception qu'il a de sa propre personne à celle de la tribu, à laquelle il prête généralement des intentions généreuses, en tout cas non égotistes. Narcisse peut tenter de noyer sa solitude dans des bandes, des mouvements auxquels il délègue son besoin de reconnaissance sociale ». Cf. BIRRAUX, Annie. Op. cit., p. 81.

[505] De 18 jeunes interviewés, 13 garçons et 5 filles, 11 ne vivaient pas avec leur père parce qu'ils les avaient abandonnés, ou qu'ils avaient été assassinés, ou simplement qu'ils ne les avaient pas connus.

[506] Camarades, pairs, membres du groupe.

[507] C'est elle qui nous a mis en relation avec le combo "*Santo Domingo*". Cette famille non seulement nous ont accueilli avec joie, mais nous a donné tout l'espace et le silence nécessaire pour faire nos entretiens. Tant Inés que Fanny étaient toujours soucieuses de notre bien-être en nous donnant quelque chose à manger ou à boire. Ce sont elles aussi qui nous ont mis en contact avec Pedro et Amparo, avec un couple âgé du quartier et avec Jorge que nous avons interviewé seul en l'absence de son épouse. Nous en avons profité de longs moments pour écouter leurs récits et leur poser des questions sur l'histoire et la situation du quartier, qui nous ont aidés à mieux comprendre les récits des jeunes.

*tué à sa descente d'un bus. Lors de ses obsèques, j'ai entendu dire que la bande "*de la terrasa*" allait tuer aussi mon autre fils Oswaldo, mon quatrième. Alors, je suis allée leur parler pour les dissuader de le faire. Malgré cela, ils l'ont tué. Ferney, notre cinquième enfant, est obsédé par la mort de son dernier frère et cherche à le venger sans écouter nos conseils. Nous nous attendons à tout moment à ce qu'on nous appelle pour nous dire qu'il a été tué. Il se drogue malgré notre engagement de le faire guérir dans un hôpital.* ***Pedro :*** *(à notre question : comment avez-vous vécu la mort de vos fils ?, il nous a répondu) : Je ne sais pas comment vous l'expliquer, mais je me suis battu pour eux. C'est très malheureux de savoir qu'ils étaient si méchants et de les voir morts en sachant que je ne faisais que travailler pour eux. Je pense que j'étais très permissif et que je ne leur ai pas appris à travailler (moi, je travaillais de 7 à 19 heures). Ma femme et moi les avons obligés à étudier mais ils n'allaient pas à l'école, préférant rester dans la rue. Leur perdition a été l'ambiance du quartier, un quartier de malfaiteurs.* ***Amparo :*** *La pauvreté n'est pas la cause d'une vie marquée par la violence. Les familles des amis de mes fils étaient disloquées. Beaucoup vendaient de la drogue. Dans le quartier il y avait beaucoup de jeunes violents qui violaient aussi les femmes. Sans aucun remord, quelques jeunes prenaient des mitraillettes et tuaient toutes les personnes qu'ils rencontraient sur leur chemin. Un de ces jeunes a tué sa propre famille. Je voyais que certains de ces jeunes restaient seuls, sans père et leurs mères travaillaient. La vérité est que d'éduquer les garçons est plus difficile que d'éduquer les filles : aux garçons aucune punition ne suffit.* ***Pedro :*** *Nous sommes catholiques et nous avons enseigné la foi à nos enfants. Pourtant, leurs amis leurs ont inculqué le mal et chacun, libre de choisir le chemin qu'il voulait, a choisi malheureusement le pire. Je connais de mauvais enfants issus de familles excellentes et de bons issus de familles désastreuses. Chacun est responsable de sa façon d'agir, personne ne l'oblige.* ***Amparo :*** *Je n'ai jamais frappé mes fils.* ***Pedro :*** *Je n'ai frappé que deux fois deux de mes fils, qui avaient très mal répondu à leur mère ».*

Ce récit frappant précise plusieurs aspects sur la transmission des valeurs. On ne peut pas nier que l'ambiance de pauvreté et d'exclusion est un poids très fort, pour ne pas dire absolu, sur la conduite violente de certaines personnes (Amparo : « La pauvreté n'est pas la cause d'une vie marquée par la violence »). Le manque de formation d'Amparo et de Pedro, l'absence d'autorité du père (Pedro : « Je pense que j'étais très permissif et que je ne leur ai pas appris à travailler »), l'habitude de la mère de laisser faire ses enfants et son incapacité de faire face à l'éducation de ses dix enfants, dans une ambiance où la présence de la violence était le pain quotidien, eurent une grande influence dans la déviance des jeunes. Même si les parents affirmaient qu'ils travaillaient pour eux et qu'ils leur avaient transmis de bonnes manières, nous voyons que le processus de transmission était condamné à l'échec, à cause du manque d'autorité, de valeurs claires et d'accompagnement des enfants, surtout au moment de leur adolescence en les abandonnant à leur sort. Les fils d'Amparo et de Pedro, comme beaucoup d'autres jeunes, en vivant dans des bidonvilles désordonnés, peuplés d'"envahisseurs" pauvres ou déplacés, sans aucune infrastructure pour le sport, la culture et les loisirs, ont été facilement la proie du vice et de la violence. Les parents de la plupart se trouvent au chômage, exercent une économie informelle, ont formé une autre famille ou boivent beaucoup. L'insécurité personnelle, née des manques pendant l'enfance, rencontre une protection dans des éléments extrinsèques : l'argent, les armes, la violence, le statut dans le groupe, la force et le pouvoir fournis par les bandes, la délinquance, le narcotrafic.

Quelles sont les caractéristiques d'un tueur ? Il a des particularités similaires à celles des membres de bandes, mais sa spécialisation est la mort. Il devient tueur au service de quelqu'un. Ses motivations sont : l'obtention rapide de l'argent, le plaisir de tirer, l'expérience bouleversante du pouvoir sur la vie d'autrui. Sa conduite est suicidaire, parce que le contact permanent avec la mort lui rappelle que la vie est éphémère. On remarque un trait

particulier, parce qu'il attribue uniquement de la valeur à sa mère, tous les autres et parfois même ses propres frères[508], sont ses rivaux qui peuvent être tués. Pourtant, pour certains sociologues, il existe d'autres causes pour comprendre la perte des valeurs, situation qui incite à la violence : « Le jeune marginal qui habite les grands centres urbains, et qui dans quelques villes a assumé la figure du « sicaire »[509], n'est pas uniquement l'expression du retard, de la pauvreté ou du chômage, de l'absence de l'État et d'une culture qui plonge ses racines dans la religion catholique et dans la violence politique. Elle est aussi, le reflet, peut-être d'une façon plus profonde, de l'hédonisme et de la consommation, de la culture de l'image et de la toxicomanie, en un mot, de la colonisation de la vie par la modernité »[510].

Mais vivre là où la mort est la compagne de tous les jours et là où le jeune lui-même devient un meurtrier, exige d'échapper à la réalité en se réfugiant dans un monde qui empêche d'agir avec sa conscience et son sens moral. Les membres du *Combo Santo Domingo* racontent : « La plupart des jeunes tueurs étaient des drogués et ils volaient ou tuaient pour obtenir de la drogue. Nous avons connu un jeune de 16 ans qui volait pour obtenir de la drogue et, ainsi drogué, commençait à "*dar chumbimba*"[511] contre n'importe qui ». Quelle explication peut-on donner à cette attitude ? La drogue et aussi l'alcool affectent la conduite en libérant les individus des inhibitions. Drogue et alcool en excès peuvent désorienter et perturber, amener à l'hallucination et à la violence : « Quand les frustrations et les conflits sont réellement intenses et prolongés, nous dit Angela López, ils peuvent donner lieu aux adaptations pathologiques brisant la syntonie entre l'individu qui s'adapte et la société qui le reçoit avec hostilité et indifférence »[512]. Sans doute, la délinquance est-elle vécue par les jeunes comme banale. Mais ceci n'implique nullement qu'elle soit perçue comme morale, elle est vécue plutôt comme un effet de la désorganisation sociale et d'une crise personnelle. Cette image est d'autant plus crédible que les jeunes ne laissent

---

[508] Cela a été le cas de deux des fils d'Amparo et de Pedro qui appartenaient à des bandes différentes. Leurs parents vivaient toujours dans l'angoisse de savoir qu'un jour les deux bandes se rencontreraient et qu'ils se tueraient.

[509] On utilise en Colombie le mot de "sicarios" pour designer cette sorte de jeunes tueurs qui travaillent pour l'argent. Ce phénomène connaît un triste essor à cause des narcotrafiquants qui les engagent en profitant de leur pauvreté.

[510] GIRALDO, F., VIVIESCAS, F. *Colombia : el despertar de la modernidad.* Bogotá: Foro, 1991. Cité par MARTIN-BARBERO, Jesús. *Jóvenes : des-orden cultural y palimpsestos de identidad.* En : CUBIDES C. Humberto J., LAVERDE TOSCANO, Maria Cristina, VALDERRAMA H., Carlos Eduardo (Edts.), Op. cit., p. 25.

[511] Décharger son révolver.

[512] LOPEZ, Angela. *La violencia juvenil : su cultivo en la sociogénesis del varón*. Razón y fe, Vol. 231, No. 1160, 1995, p. 616.

probablement entrevoir qu'une faible partie de l'iceberg des souffrances provoquées par une situation familiale intolérable[513], comme nous l'avons constaté dans nos entretiens.

« YO SOY UN "ANTIOQUEÑO" VERRACO, SIN MIEDO PARA NADA, ECHAO PA' DELANTE »[514]

Dans notre travail de terrain, nous avons découvert chez les interviewés le mythe de la "supériorité *antioqueña*", l'expression de la supériorité supposée de la région d'Antioquia sur les autres régions du pays. Ce mythe a une grande importance pour les jeunes de Medellín, tant du collège F.R.S, que des "*comunas*" parce qu'il contribue à la formation de leurs valeurs et de leur identité ; valeurs qui sont transmises par la famille, l'école et la société. Selon les habitants de cette région, être "*antioqueño*" exprime un type de culture dont les membres sont entreprenants, créatifs et plus forts que n'importe quel autre habitant du pays. Pour la sociologue colombienne, Clara Lucía Perez Arroyave[515], les "*antioqueños*" ont les caractéristiques suivantes :

- L'ambition : avoir de l'argent et ce de "n'importe quelle manière".
- L'attachement aux symboles des ancêtres de la culture "*paisa*" : le cheval, la machette, le "*carriel*"[516], le chapeau, la "*chiva*"[517].
- Une profonde religiosité qui, d'un côté est parfois instrumentalisée en cherchant l'obtention de bénéfices personnels, et de l'autre côté, se mêle au fétichisme des images.
- Le machisme comme prototype de la supériorité de l'homme. Pourtant, dans la famille, c'est la femme qui a le plus grand pouvoir et l'espace de décision.
- La tradition du "*guapo*"[518] qui n'a peur de rien, de l'homme qui ne craint pas la mort[519].
- La place et l'influence de la mère, largement plus importante que la présence du père. Faute de la présence du père, la mère prend la responsabilité de construire une identité masculine chez l'enfant en l'opposant à la sienne.

---

[513] Cfr. DUBET, François. Op. cit., p. 72.

[514] « Je suis un antioqueño très courageux, sans peur de rien, toujours en avant. »

[515] Cf. PEREZ ARROYAVE, Clara Lucía, LONDOÑO, Inés Ofelia. Op. cit., 35-43.

[516] Sac de cuir très utilisé surtout par les paysans *antioqueños*.

[517] Petit bus très pittoresque dont la carrosserie en bois est peinte de dessins appartenant au folklore local.

[518] Courageux.

[519] On comprend pourquoi les « paisas » qui ont formé des bandes de tueurs ou qui se sont engagés avec les mafias de narcotrafiquants, étaient connus pour leur extrême violence et leur sadisme. Les films montrant la violence des Colombiens, montrent surtout les comportements de ces gens-là.

- La conviction qu'"être un homme est plus important qu'être vivant" apparaît dans plusieurs défis que le jeune affronte et dans les démonstrations de courage du groupe adolescent.

LA FAMILLE EN SITUATION DE RISQUE : L'ECHEC ET LA REUSSIE DE LA TRANSMISSION

L'ensemble des jeunes et des adultes interviewés explique moins la délinquance par des facteurs sociaux que par des problèmes personnels et familiaux. Rappelons ce que nous disait Amparo : « La pauvreté n'est pas la cause de leurs vies de violence. Les familles des amis de mes fils étaient disloquées. Beaucoup vendaient de la drogue ». Il y a systématiquement échec dans la transmission familiale, avec de lourdes conséquences dans la vie et dans les décisions des jeunes et des adultes. L'expérience quotidienne des interviewés confirme ce que nous avons déjà appris au collège (Chapitres 4 et 5) : la plus grande responsabilité de la transmission de valeurs repose sur les épaules de la famille et une grande partie de l'échec de la transmission a pour cause les problèmes familiaux que vivent les couples entre eux et avec leurs enfants. On peut aussi constater comment les parents transmettent leurs propres carences et conflits, reproduisant des conduites qui empêchent une vie sociale harmonieuse, ou qui conduisent à la prise de drogues, ou à la violence pour fuir ces réalités. Cependant, comme nous le disait Pedro, il y a un moment où chacun doit décider pour soi même. Mais, avec quels outils ? Si la résilience est possible, et nous avons rencontré des cas intéressants dans cette ambiance de risque, on perçoit le poids des traumatismes, des conflits et des influences très fortes du milieu, empêchant certains de sortir de ces cercles infernaux.

Dans les séquences qui peuvent désormais se succéder dans les biographies individuelles et les interactions passagères, cohabitation plus ou moins durable, mariage, liaisons extraconjugales, séparation, divorce, concubinage, dé-concubinage, remariage, nouveau divorce, etc., nous avons trouvé que seule la mère reste unique et un principe sûre. Chez la famille "*paisa*", la mère a un rôle de premier ordre, beaucoup plus que le père. Sa fonction est centrale, parce qu'elle accompagne les enfants et leur donne une formation. Le père a une interaction moins intense et parfois se limite à apporter de l'argent à sa famille. Les pères, eux, peuvent être pluriels selon le critère que l'on retient, géniteur, père légal, affectif, nourricier, éducateur, mais c'est la mère qui est le véritable support de la filiation, celle qui a la lourde tâche de la transmission des valeurs à ses enfants. De plus, pour plusieurs jeunes, la présence du père se manifeste exclusivement à l'heure de gronder et de punir, surtout - pour ses filles - devant leurs amis. Au contraire, la mère est quelqu'un qui se trouve toujours à la maison et qui permet le dialogue et une relation de confiance. Même, si pour quelques jeunes qui ont eu la chance d'étudier davantage, le père était vu comme un ami, la mère maintenait et maintient toujours son rôle d'accompagnatrice, conseillère et protectrice. Malheureusement, comme cela a été le cas d'Amparo et d'autres mères, dont nous avons écouté les histoires, le machisme ambiant encouragé par ces mères, les amenait à accepter la délinquance de leurs enfants, et même parfois à les encourager dans le "métier" de délinquants parce qu'elles en

profitaient. Nous avons connu des cas où les mères gardaient les armes, la drogue ou les objets volés par leurs enfants, et de mères qui ne demandaient jamais d'où venait l'argent qu'ils avaient, argent qui était parfois le prix payé pour un assassinat commandé par les mafias ou les bandes.

Par rapport aux familles de collégiens, nous avons trouvé davantage de désintégration familiale, de violence et de situations de risque qui influençaient directement la façon de transmettre les valeurs. Dans les institutions éducatives, on peut trouver des cas d'autoritarisme et de "violence" modérée, mais dans les "*comunas*" c'étaient des situations d'extrême violence et l'omniprésence des instincts primaires sans aucun raisonnement. Il est indiscutable que l'ignorance, les dures conditions de vie et les expériences douloureuses vécues pendant l'enfance et l'adolescence, avaient amené certains parents à utiliser la violence envers leurs enfants en reproduisant et en multipliant leurs propres souffrances. Dans les récits que nous rapportons, on peut distinguer, d'une part la violence comme méthode d'éducation et de dissuasion, et d'autre part, la conviction qu'« il fallait agir comme ça ! ». Suivons de près trois cas :

Violence intrafamiliale et pédagogie noire (Le récit d'Inés et de sa fille aînée Fanny)

Inés *: « Je me suis mariée avec un homme issu d'une famille où il y avait beaucoup de violence. Il m'a emmenée vivre avec sa famille et moi, toute jeune, j'étais bouleversée parce qu'il n'y avait qu'insultes, coups, cris et surnoms. Mon beau-père était très strict et violent et avait élevé ainsi ses 18 enfants. Pourtant, aucun d'entre eux n'a pris le mauvais chemin. Quand mes enfants se bagarraient, mon époux les punissait parce qu'il avait peur qu'ils reproduisent la même situation qu'il avait vécue. Ce commencement a été très difficile pour moi et la vie a ensuite été plus difficile encore : nous avons quitté cette maison pour vivre avec nos enfants dans une chambre de huit mètres carrés. Je devais accrocher tout au toit. Je pleurais sans cesse. Nous vivions dans la pauvreté et la faim. A la maison tout manquait ! »*

« Des associations donnaient aux pauvres des farines de mauvaise qualité que les pauvres eux-mêmes refusaient, mais j'en faisais des galettes pour mes enfants. Mon époux vendait toutes sortes de choses dans la rue, sans honte, parce qu'il disait que ce qui était honteux était d'être un voleur. Malgré la pauvreté, il fut toujours honnête et nous a enseigné à tous cette valeur que nous tous avons gardée. Quand un enfant naissait, et j'en ai eu huit, c'était très dur : sans argent et mon époux sans travail. On avait trop d'enfants parce qu'il n'y avait pas de contraceptifs et l'Église les interdisait sous peine d'excommunication. Je vendais des galettes de maïs[520] *pour aider à habiller mes enfants. Fanny, ma fille aînée, était très agressive et à tout moment, on m'appelait de l'école. Elle volait parfois le peu d'argent que j'épargnais pour acheter des choses à manger. Pourtant jamais elle n'a volé son père parce qu'il lui avait dit qu'il la tuerait si elle le faisait. »*

« Mon fils Maurice, qui est mort, est devenu aussi très violent. Un jour son père a failli le tuer parce qu'il frappait sans pitié ses frères et ses sœurs: il l'a frappé tellement fort que son dos était plein de cloques. Je disais à mon mari : « C'est comme ça qu'on doit les traiter pour qu'ils comprennent. Mieux vaut qu'un enfant meure, qu'il se détourne du bon chemin ». Un autre enfant a connu des amis qui l'ont entraîne à boire de l'alcool et à se droguer : les valeurs que nous lui avons enseignées, il les avait effacées de sa vie. Quand mon mari est mort, Maurice m'a dit : « Papa ne nous a pas laissé d'argent, mais l'honnêteté et le courage[521] *comme les principales valeurs pour bien travailler ».*

Fanny (Fille ainée d'Inés) : *« J'ai dû travailler très jeune pour aider mes parents à élever mes frères. Ma mère nous battait sans pitié : elle nous laissait des hématomes. Elle m'a beaucoup maltraitée parce que je disais beaucoup de mensonges. » Elle nous disait toujours : « Il faut frapper ton fils pour qu'un jour on ne soit pas obligé de pleurer avec lui ou pour lui ». « Je mentais parce que mes parents me frappaient et j'avais peur d'eux. Un jour j'ai volé l'argent de ma mère et elle m'a punie en m'enfermant dans une*

[520] On appelle « arepas » ces galettes de maïs qu'on utilise souvent en Antioquia pendant le repas, de la même façon que le pain en France.

[521] En langage parlé on utilise souvent le mot "*verraquera*".

chambre obscure et en m'obligeant à réciter 50 chapelets ; si je me trompais, je devais recommencer. Elle me disait que le diable viendrait me chercher et m'emporter avec lui. Un jour, mes parents ont failli me tuer de coups, mon père était près de m'étouffer. Ces corrections m'ont aidée à ne plus voler ni mentir, mais je ne suis pas d'accord avec cette violence et depuis je n'aime pas prier. Un jour, j'ai dû supporter pendant trois semaines une blessure que ma mère m'avait faite avec une ceinture dont l'extrémité avait été chauffée au four à bois pour laisser des ampoules. Je reste célibataire, et j'aurais aimé élever mes enfants en leur donnant plus de confiance, en leur expliquant tout et en les traitant bien comme j'essaie de le faire maintenant avec une nièce. »

Violence intrafamiliale et pédagogie noire (histoire d'une famille déplacée racontée par Inés et Fanny)

« Une femme déplacée par la violence est venue vivre dans ce quartier avec onze de ses douze enfants. Sa fille aînée l'aidait dans l'éducation de ses frères en les punissant avec une extrême violence. Quelques exemples : elle déshabillait ses frères et les enfermait ; aux garçons, si quelqu'un parmi eux n'était pas sage, elle lui mettait un vêtement de femme pour l'empêcher de sortir ; si un frère ou une sœur pendant le repas lui demandait à manger davantage, elle ou sa mère lui donnait toute la marmite en l'obligeant à tout manger, ou bien elles le frappaient avec une ceinture, sans relâche. L'enfant qu'elles ont maltraité le plus est devenu alcoolique et il est en prison pour meurtre.»

Violence intrafamiliale (histoire d'Omaira, adoptée par force, toujours maltraité par sa belle-mère)

« Ma vie est et a été très triste. Mon unique joie c'est mes deux filles. Depuis trois ans j'ai dû me déplacer à cause de la guérilla. J'habite dans une pièce que m'a prêtée un frère et je suis au chômage, vivant uniquement de l'assistance sociale et de la charité des voisins. Mes parents m'ont fait souffrir considérablement. Mon père est resté des années en prison et ma belle-mère a dû nous élever toute seule. Nous avons dû aller vivre chez son père qui ne nous laissait pas jouer et qui nous jetait de l'eau chaude si nous faisions du bruit. Il frappait ma grand-mère qui est devenue folle et qui se trouve dans une maison de repos. Ma belle-mère a dû me prendre très petite parce que mon père m'a eue avec une autre femme qui n'a pas voulu de moi. Quand j'ai eu treize ans, elle a commencé à me haïr et à me rendre malheureuse. Par la suite, elle m'a accusée d'être responsable d'avoir fait tuer l'un de mes frères qu'elle adorait, mais qui était voleur et drogué. Par contre, elle gardait tout ce qu'il volait pour le protéger. L'autre frère, voleur aussi, et son frère, sont tombés si bas, parce que mon père les frappait sans pitié. Seul le frère aîné a été épargné de cette violence parce qu'il s'est enfui dès l'âge de 7 ans pour éviter les coups. Toutefois, à cause des mauvaises fréquentations, il est tombé lui aussi dans l'alcool et la drogue, et tout ce qu'il avait il le vendait pour en acheter. J'ai su longtemps après qu'il avait été assassiné. Comme j'ai dû me déplacer, moi et mes filles, j'ai dû quitter ma ville pour Medellín pour vivre à côté de ma belle-mère. Elle nous fait toujours la vie impossible, elle me frappe et nous insulte continuellement. La dernière chose qu'elle a faite, a été de m'éloigner de mon père qui m'avait toujours défendue contre elle. Mes deux filles sont de deux pères différents : l'un m'a quittée pour une autre, et l'autre vient de temps en temps pour laisser un peu d'argent. Tous les jours, je demande à Dieu de m'envoyer un bon époux et une vie meilleure. Nous vivons dans une ambiance de vice. Les jeunes, qui y tombent sont ceux qui n'ont eu aucune orientation de la part de leur famille. »

En écoutant ces personnes, l'extrême souffrance qu'elles avaient vécue ou qu'elles vivent encore, leur façon de transmettre les normes par la violence, nous touchons un problème presque absent dans les familles des jeunes dont les parents étaient mieux formés. Le manque de formation efficace, uni à une vie de souffrance continuelle et d'exclusion, mènent certains parents à utiliser leurs enfants pour soulager ou venger leurs propres frustrations ou souffrances. Pourtant, l'importance des études ethnographiques, principalement les études de cas, nous enseigne qu'on ne peut pas dire que les mêmes situations auront toujours les mêmes résultats et qu'il y a toujours une "reproduction" des conditions de l'existence. Pourquoi ? S'il est vrai que le manque d'éducation, les conditions extrêmes de pauvreté et souffrance, les situations de risque continuelles, forment un cocktail explosif qui aura des lourdes conséquences dans la formation des enfants et des jeunes, il est vrai aussi que ces mêmes conditions motivent certaines personnes à chercher d'autres modes de vie parfois totalement opposés à ceux déjà connus. En écoutant nos interviewés, on voit qu'on apprend autant de la réussite que de l'échec, des conditions courantes comme des conditions à risque. Si dans nos entretiens on voit apparaître explicitement les éléments de processus

d'une transmission réussie, nous avons remarqué que les contradictions et les difficultés peuvent amener les jeunes à mieux comprendre les valeurs et les processus d'identification.

Quand Fanny nous dit comment ses parents la punissaient et comment elle parle à sa nièce en essayant de lui transmettre les valeurs par la voie du dialogue, du raisonnement et de l'écoute ; quand on entend Inés désapprouver l'extrême violence utilisée dans l'éducation des enfants par une mère et sa fille aînée, étant elle-même très violente ; quand on entend Omaira raconter sa façon de se mettre en relation avec ses filles en évitant de reproduire ses propres souffrances et les erreurs commises par ses parents ; quand on voit tout cela, on comprend que les situations à risque et les souffrances peuvent déclencher, non la frustration et la violence, mais une nouvelle façon de transmettre, une nouvelle façon de montrer l'autorité et la mise en place de conditions plus appropriées, comme l'écoute, le dialogue, le respect de l'autre, la non-violence.

En analysant les réalités et les impasses dans lesquelles se trouve la transmission face à des situations de risque, on repère, en Colombie, l'éclatement de l'identité culturelle collective, très forte auparavant, accompagnée par l'effritement des valeurs traditionnelles et la dynamique progressive d'ouverture sociale à de nouveaux facteurs culturels et éthiques. Il n'est pas étonnant que les jeunes perdent ainsi des points de référence et une cohésion sociale plus claire et plus forte[522]. Beaucoup d'entre eux vivent dans une ambiance dangereuse, ou ont eu des parents qui n'ont pas été capables de leur transmettre ce qui est nécessaire pour faire face à cette ambiance, comme cela a été le cas d'Amparo et de Pedro. Quelques-uns expérimentent une violation des principes de cette même société où ils se sentent exclus, sans les possibilités offertes aux citoyens, ce qui est le cas d'Omaira.

Aussi bien les jeunes que les parents et les enseignants interviewés dans les quartiers populaires San Pablo et Santo Domingo, étaient d'accord pour affirmer la responsabilité de la famille dans l'échec de la transmission de valeurs et en conséquence leur déviance. Nous ne sommes pas loin des réponses données par les interviewés du collège F.R.S., ce qui nous montre que, dans n'importe quelle configuration, la famille a un rôle irremplaçable que seules l'école et d'autres institutions peuvent partiellement combler. Les réponses sont éclairantes à ce sujet :

- **Une éducation corrigeant les filles et laissant faire les garçons** : *« Il existe des parents qui corrigent les filles mais non les garçons »* (Millerlay, 17 ans). Ce machisme est transmis par les mères : *« Dans notre culture machiste, les mères transmettent un machisme dangereux à leurs fils, surtout quand elles sont chefs de famille »* (Luz Maria, Directrice du lycée) ; *« Diego n'a pas un père qui le contrôle. A 18 ans il est déjà alcoolique et sa mère lui donne l'argent pour acheter de l'alcool. »* (Danilo, 15 ans)
- **Les parents négligent ou ignorent la réalité que vivent leurs enfants et n'ont pas d'autorité sur eux** : *« Il manque du dialogue et de l'intérêt pour la réalité que vivent les enfants »* (Humberto, enseignant) ; *« Les jeunes manquent de compréhension et d'autorité de leurs parents »* (Chiqui, 16 ans). *« Les jeunes tombent dans le vice parce qu'ils vivent dans la solitude. Ils n'ont pas de famille pour les former et les accompagner. »* (Luz Maria, Directrice du lycée)
- **Les filles et les conséquences d'une mauvaise éducation : autoritarisme ou laisser faire** *: « Une amie qui haïssait son père violent est devenue instable et est tombée dans la drogue »* (Johanna, 18 ans). *« Les parents sont coupables de la grossesse de leurs filles de 16 et 17 ans quand ils ne leur posent pas de limites et leur disent : 'Fais ce que tu*

[522] HIDALGO, Jesús María. Op. cit., pp. 4-5

veux'. Mes amies se moquent de moi quand je leur dis que je dois rentrer de bonne heure à la maison. Pour elles, rentrer le matin est normal » (Marcela, 16 ans). *« A l'extrême des cas de filles laissées à leur sort, il y a l'autre extrême : les filles enfermées dont profite le premier garçon qui leur offre une apparente liberté. Elles sont les proies les plus faciles des drogués, des inutiles, des jeunes qui ne pensent qu'à s'amuser, et pour cela se perdent facilement. »* (Leydi, 18 ans)

- **La rage contre les pères qui ont laissé leurs familles en invoquant n'importe quelle excuse** *: « Je n'admire rien de mon père, même si je ne le connais pas. Il a abandonné ma mère avec six enfants pour une autre femme en disant qu'il le faisait parce qu'une de mes sœurs était enceinte et que ma mère en était grandement responsable. Ce ne sont que des mensonges parce qu'il avait une autre femme. »* (Wilder, 16 ans)
- **La violence intrafamiliale force les jeunes à fuir en partageant davantage avec leurs amis** : *« Chez nous on se bagarre tous les jours. J'arrive de l'école et je sors tout de suite pour retrouver mes amis. »* (John Edison, 17 ans ; Manolo, 19 ans ; Edison, 12 ans)

Ces réponses nous montrent que pour comprendre les problèmes de transmission, il faut nous plonger dans les réalités quotidiennes vécues par les familles, dans notre cas des familles qui vivent dans des contextes de pauvreté parfois extrême. Ce n'est pas le même mode de transmission que dans un collège bourgeois où les enfants et les jeunes ont aussi des manques affectifs et peut-être matériels mais d'un autre ordre. De nombreuses familles des quartiers populaires vivent dans la privation et l'exclusion sociale, comme on l'a constaté dans les récits ci-dessus. Il y a des maisons où il est fréquent de rencontrer trois ou quatre générations, entassées dans des logements où les lits sont parfois partagés entre parents et enfants ou proches de différents sexes et âges, où manque la protection contre le froid, la chaleur, le vent, la pluie. De plus, ils vivent dans une société qui les discrimine, et ils commencent à percevoir que leur situation d'exclusion est le produit d'une société inégale qui les désavantage, dès l'instant même de leur naissance. Il y a une hérédité sociologique, « dans ce genre de familles à problèmes, le comportement des parents, qui se soldait par leur rejet en bas de l'échelle sociale, engendrait, chez leurs enfants, des formes de comportement qui les faisaient rejeter, dès qu'ils commençaient à mener leur vie. Les modèles de personnalité propres à une génération et la configuration sociale spécifique dont elle faisait partie tendaient ici, malheureusement, à se perpétuer dans la génération suivante, développant chez les enfants les mêmes traits de personnalité qu'entretenait une même configuration sociale»[523]. Pourtant, quand les conditions de vie changent, quand les enfants des nouvelles générations commencent une nouvelle formation et ont davantage d'espaces d'épanouissement, la tendance se brise et de nouveaux modèles de transmission apparaissent, éloignés de la frustration et de la violence. On le voit clairement quand les enfants, issus de familles qui ont réussi à sortir de l'extrême pauvreté, peuvent faire quelques études. Celles-ci seront des clés dans leur nouvelle façon de regarder la vie et leur propre avenir.

[523] Idem. p. 200.

L'ECOLE DANS LES ZONES DE RISQUE : SON ROLE VITAL ET SES DEFAILLANCES DANS LA TRANSMISSION

« L'institution éducative est un oasis au milieu d'une société et d'une famille en détérioration », nous disait l'enseignant Humberto. Nous pouvons affirmer que dans les lieux de pauvreté et d'exclusion, l'école a un rôle beaucoup plus essentiel dans la transmission de valeurs que dans d'autres lieux plus calmes. Il est vrai que la tâche de l'école est partout de plus en plus lourde, à cause de l'absence de formation et d'accompagnement des enfants et des jeunes au sein de la famille. Pourtant, nous avons trouvé que l'école et l'étude sont pour les gens exclus une porte qui leur ouvre de nouveaux horizons et possibilités en les arrachant à la marginalisation et à l'exclusion. Nos enquêtes nous conduisent à réfléchir au type d'éducation et à son influence chez les jeunes : la socialisation que donne l'école à un enfant d'une couche moyenne, c'est le cas du collège F.R.S., est plus intense que celle que reçoit l'enfant de la couche la plus basse de la société, surtout à cause des activités complémentaires et de la permanence dans l'institution éducative. Dans les configurations propres du quartier populaire, les jeunes interviewés étaient d'accord sur la place essentielle de l'école en tant que transmetteur, comblant les lacunes laissées par la formation familiale et en tant que gardienne des valeurs, face à une ambiance de violence et d'injustice.

Le Lycée San Pablo, où nous avons interviewés les jeunes filles, les jeunes du combo Santo Domingo, deux professeurs et la directrice, est une institution fondée par un enseignant et les parents du quartier San Pablo, pour former la petite enfance et la jeunesse du quartier. Les enfants devaient aller très loin pour faire leurs études. Beaucoup se décourageaient et abandonnaient. La communauté en pris conscience et avec l'enthousiasme de cet enseignant, commença à construire une école de ses propres mains, aidée par des gens d'autres quartiers. Oasis dans un désert de problèmes, cette école devint un lieu très important de transmission, où les familles étaient invitées à participer à tous les projets et activités proposés pour elles et leurs enfants. Dans son histoire, ce lycée a vécu une période effrayante parce que son fondateur et directeur, fatigué par l'âge, avait laissé entrer les vices au collège : la discipline et l'autorité avaient disparu, le niveau académique était tombé au plus bas, et la participation de la famille était presque absente. Paradoxalement, l'institution devint corruptrice de la jeunesse en reproduisant le "milieu". Les paroles d'un élève le confirment : « L'éducation était de très mauvaise qualité, tout était abimé, tout. Le recteur précédent avait laissé faire les élèves, il y avait de la drogue et un désordre total. Les parents y envoyaient toujours leurs enfants, malgré la peur, parce qu'ils n'avaient pas d'autre choix. Plus qu'un guide de la jeunesse, nous avons vu une institution qui transmettait des antivaleurs ». Au moment de notre travail de terrain, ce recteur avait été remplacé par un autre qui, en six mois, avait réussi à restaurer l'ordre et la discipline. Même si les élèves se plaignaient à cause des nouvelles exigences, ils appréciaient le retour de l'autorité et de la discipline comme des valeurs indispensables pour la survie de l'Institution et d'eux-mêmes.

A côté de cette institution publique, nous avons connu une Institution privée appelée "L'Aldea", dirigée par une communauté de religieuses. Tout ce que nous avons souligné dans le Chapitre 4, sur l'éducation publique et privée s'applique bien dans ce cas. Nous avons rencontré un établissement mieux organisé que le lycée, avec plus d'activités destinées à transmettre tout ce qui est nécessaire aux jeunes du quartier.

Cependant, chacune de ces Institutions faisait des efforts pour répondre le mieux possible, à une transmission rendue de plus en plus difficile par les conflits familiaux et sociaux que vivaient les élèves, comme nous l'avons constaté. Dans ces institutions nous avons rencontré des jeunes qui présentent des problèmes de perception et d'attention. Problèmes qui viennent de l'école maternelle et rendent difficile leur réussite scolaire, selon l'avis des enseignants. Ces déficiences peuvent passer inaperçues des parents et les enfants sont sensibles à cette indifférence et à cette incompréhension. Enfants et jeunes, comprennent très vite, qu'ils ne vont pas pouvoir répondre à ce qu'on attend d'eux et pour cela ils développent peu leurs capacités d'adaptation, leur amour-propre et redoutent l'inadéquation. « Certains enseignants, nous disaient la directrice (Luz María) et une enseignante (Maria Elena), ont tort de les traiter comme des gêneurs ou bien de penser que leurs problèmes sont insolubles ». Comme l'affirmait l'enseignant Humberto : « Les jeunes

n'apprennent pas, ne réagissent pas, ne progressent pas. Ils disent qu'ils sont paresseux et que ce n'est pas la faute des enseignants ». La directrice du lycée disait : « L'école ne peut pas leur enlever tout ce qu'ils apportent de la rue : la musique rock, les tatouages, les minijupes et certaines habitudes. C'est pourquoi notre défi est de leur donner d'autres attitudes, leur enseigner notre musique et nos traditions et de renforcer tout ce qu'ils ont de bon en eux ».

Pour quelques jeunes de la "comuna" une des justifications les plus importantes de leur présence à l'École est la possibilité de socialisation avec d'autres pairs. Dans ce sens, des questions comme celle de l'apprentissage, restent secondaires. Par exemple, on voit que, pour certains, l'école est un lieu pour s'évader de la maison où ils s'ennuient. Mais, au fond, ils soulignent que l'école est un lieu où on apprend à vivre, et à se préparer pour l'avenir. Pourtant, les situations sociales jouent un rôle négatif dans l'échec et la désertion scolaire. Manolo, 18 ans, au chômage, raconte : « J'ai étudié jusqu'en septième à cause du problème de la guerre entre les bandes. Dans mon quartier existait la "bande de la 29" qui s'est acharnée contre moi sans aucune raison. Ses membres venaient chez moi me demander, mais je savais qu'ils cherchaient à me tuer. J'ai dû quitter le collège et m'enfuir. Après je n'ai plus eu envie de retourner aux études ». Toutefois, une des causes de la perte d'intérêt pour les études est le fait souligné par plusieurs jeunes : « A quoi sert d'étudier si l'on voit des ingénieurs conduire les taxis, si l'on n'a pas de possibilités pour entrer à l'université, si nos parents ne peuvent pas nous permettre de faire les études dont nous avons besoin ? ». L'envie existe bien, mais ce sont les moyens qui manquent et des possibilités pour tous. Bien qu'il y ait des cas où des jeunes, en mettant en valeur leurs capacités, réussissent dans la vie en brisant la reproduction d'un mode de vie attaché à l'exclusion, nous avons constaté aussi que le poids du milieu social joue chez beaucoup un rôle déterminant dans leur décision de quitter l'école, ou d'y être présents sans aucun intérêt.

Dans les milieux populaires, l'idée même que le savoir est une construction progressive, indépendante du professeur ou de l'institution, est très difficile à acquérir. Pour eux, le savoir n'est pas le savoir gratuit, fruit de l'exercice du raisonnement et de la pensée, qui constitue un idéal de l'école depuis longtemps. C'est au contraire un découpage instrumental de la réalité, qui sert à trier et sélectionner les bons et les mauvais. Pourquoi certains jeunes, appartenant aux milieux populaires, et de nombreux autres adolescents ont une vision négative de l'école ? Pour y répondre, nous avons l'analyse, que nous complétons, des sociologues Arroyave et Londoño, sur les causes de cette vision négative :

1. Le temps de l'école est lent, et le temps de l'adolescence est rapide, plus vivant.
2. L'école est le temps et l'espace où s'exerce l'enseignement par la faute et la punition, l'adolescence est le temps et l'espace où l'on apprend par le plaisir et l'amusement.
3. À l'école on vit l'espace-temps et la différenciation masculin / féminin ; l'adolescence est le temps où le masculin et la force sont privilégiés.
4. L'école est l'espace–temps qui nie l'humour, l'adolescence par contre le privilégie en reconnaissant la fragilité humaine.
5. L'école est l'espace–temps des concepts, l'adolescence est celui des sensations.
6. L'école est l'espace–temps pour l'égalité, l'adolescence pour ce qui est différent, pour ce qui est à découvrir.
7. L'école s'annonce comme l'espace de ce qui est durable, l'adolescence l'est de ce qui est éphémère[524], nouveau ou changeant.

[524] PEREZ ARROYAVE, Clara Lucía, LONDOÑO, Inés Ofelia. Op. cit., p. 77.

COMMENT LES VALEURS VOUS ONT-ELLES ETE TRANSMISES ?

Par rapport au collège, nous avons trouvé les mêmes exigences et caractéristiques, soulignés par les interviewés du collège F.R.S. La nouveauté que l'on peut relever est que les conditions de risque, dans lesquelles vivent les gens en exclusion, les poussent à mettre plus en valeur tout ce dont les enfants et les jeunes ont besoin pour faire face à une ambiance dangereuse, en les aidant à ne pas reproduire tout ce qu'ont vécu les ainés. Nous trouvons toujours que, pour les jeunes, parents et enseignants, l'aspect du témoignage, c'est-à-dire de la valeur vécue, est relevé comme l'aspect essentiel pour une transmission réussie. De plus, nous avons rencontré les mêmes exigences que dans le F.R.S. pour arriver à cette réussite : l'écoute, le respect pour la pensée d'autrui, l'autorité sans violence, le dialogue, l'accompagnement dans tous les moments de la vie, et, d'une façon plus attentive, pendant l'adolescence.

Il existe un aspect que les interviewés ont signalé comme un moyen puissant de transmission de valeurs : la comparaison. Les nombreuses situations vécues par nos interviewés et dont nous avons cité quelques récits, nous montrent : que les situations de risque et les mauvaises expériences peuvent servir à montrer quelles sont les vraies valeurs à intérioriser et ce qui est de l'ordre du mensonge ou du détournement de la vérité. La famille, les amis, une vie en commun pacifique, le dialogue, l'effort individuel, le respect de soi et d'autrui, l'étude, une personnalité forte face aux séductions dangereuses de l'ambiance, ces valeurs sont montrées comme permettant de découvrir les pseudo-valeurs de l'argent, du pouvoir par la peur, de la violence, des mauvais amis, de l'autoritarisme, du laisser-faire, etc. Les interviewés ont insisté sur le fait que les expériences vécues ou ce qu'ils voyaient de négatif chez les adultes, les aidaient à comprendre la déviance des jeunes et l'importance des valeurs dans la vie quotidienne.

Adalberto Barreto[525] nous dit que pour aider ces communes, il faut rompre la méthodologie du sauveur et du technicien qui apportent la bonne solution, pour entamer plus tôt des interactions vivantes qui développent le potentiel humain et culturel des personnes en détresse. Dans un premier temps, on est tellement touché par le manque que l'on a toujours tendance à donner des cours, des remèdes, des conseils, mais cela ne répond pas à l'attente des populations. Dans les communes, pour transmettre les valeurs nécessaires visant une nouvelle conscience, des sociologues ont utilisé les rencontres hebdomadaires avec des personnes en crise, développant ainsi une « thérapie communautaire ». Il s'agit d'un espace de prise de conscience et de réflexion collectives, où chaque personne entend l'autre et essaie de s'exprimer. En les socialisant, en les laissant s'exprimer, en leur montrant d'autres possibilités de survie et en leur donnant de nouvelles valeurs et des outils pour changer leur vie, on a permis à de nombreux jeunes et adultes d'intérioriser les valeurs qui leur manquaient : respect d'autrui, dialogue, partage, réconciliation, importance du travail en groupe et de la famille.

[525]BARRETO, ADALBERTO. *Exclusion et maladies de l'âme.* UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Eds. UNESCO/Albin Michel, 2004, pp. 435-443.

Ces rencontres ont suscité la capacité thérapeutique du groupe en intégrant la famille, l'école, l'Église, le commerce, les entreprises et le gouvernement local et national. D'abord, elles ont créé une ambiance chaleureuse où l'on trouvait des espaces d'expression et où il était possible de créer des liens affectifs, même entre ennemis. Dans ces groupes, on cherchait l'expression réciproque de la souffrance, l'échange d'expériences individuelles, le soutien de l'attention aux autres, le renforcement des liens affectifs et des valeurs culturelles, permettant ainsi de consolider le tissu social et éveillant la conscience d'appartenance à la société. Les individus découvraient comment dépasser les problèmes et parvenaient, au bout du compte, à une meilleure insertion sociale. On a compris dans ces travaux de socialisation, que l'invention d'outils aptes à stimuler une action créatrice chez les individus en souffrance, devant s'appuyer sur des valeurs individuelles propres et des valeurs culturelles jusque là disqualifiées. Ces nouveaux outils ne peuvent être conçus que dans un contexte participatif et communautaire. C'est à partir d'un groupe, en partage, en dialogue, en ouverture que les sociologues et psychologues ont compris la possibilité de faire naître les solutions les mieux adaptées, élaborées par chacun dans le respect de la diversité de tous, sans que quelqu'un tente d'imposer a priori une échelle des valeurs. Transmettre, dans des situations si complexes, exige de s'engager avec l'autopromotion de l'individu comme acteur transformateur du corps social, permet de s'éloigner d'un modèle paternaliste tel que celui de l'État-Providence, lequel renforce la dépendance et étouffe la créativité. Il s'agit donc de permettre de passer du statut d'"objet victime" à celui de "sujet", acteur de son destin afin qu'il devienne coresponsable d'une reconstruction de la société et capable de la critiquer en s'autonomisant : « La création de lieux susceptibles de promouvoir le lien affectif et social, d'où surgira l'appartenance culturelle inscrite dans une communauté de vie, est indispensable pour le sujet […] La solution est collective : il faut déclencher des mouvements participatifs où chacun apporte sa contribution »[526].

LES "AUTRUI SIGNIFICATIFS"

De l'avis général, les enfants des couches basses de la société ont moins de possibilités de socialisation que ceux des couches les plus élevées parce qu'ils sont livrés à la rue et à son voisinage. Nous pensons que cette affirmation peut être mise en doute, parce que dans le processus de transmission et d'identification, la qualité de l'interaction joue toujours un rôle de premier ordre même dans les conditions les plus difficiles. Les valeurs passent par le corps et se transmettent par le corps. Pourtant, il faut retenir que l'interaction des jeunes avec leurs villes et avec leurs espaces est différente si l'on tient compte du lieu d'habitation et de l'entourage familial. En ce sens, les possibilités de socialisation sont aussi différentes. Nous avons rencontré des parents qui en ayant fait très peu d'études, en vivant des situations pénibles de pauvreté et de violence, en ayant comme voisins des familles qui vendaient de la drogue et où il y avait beaucoup de violence, avaient réussi à former des enfants en leur transmettant les valeurs qui leur ont permis de faire face à l'ambiance dangereuse où ils se trouvaient. La clé était toujours l'amour, le dialogue, l'attention constante, l'accompagnement, l'écoute et

[526] Ibid. pp. 442-443.

une autorité claire. Pour cela, les jeunes interviewés affirmaient que la situation de pauvreté n'était pas la cause qui expliquait à elle seule la raison qui amenait un jeune à prendre le chemin des bandes, des vices ou de la violence. Pour eux, s'il a eu une bonne formation, un jeune aura la capacité de dire oui ou non, de choisir ou de rejeter tout ce qui va contre les valeurs enseignées. En comparant tout ce que nous avons souligné dans les chapitres 4 et 5, avec ce que nous avons rencontré dans les quartiers populaires, nous pouvons déjà commencer à affirmer qu'il existe des éléments communs à une bonne transmission dans des configurations différentes, exigences qui ne sont pas absolues mais qui sont décisives quand on aborde les conditions exigées pour être un bon transmetteur et un bon récepteur. Comme exemple des conditions affectives nécessaires pour la réussite de ce processus, parmi les recommandations données par des sociologues sur la façon d'aider les jeunes en difficulté[527], nous retenons celle-ci :

> « Mais, c'est l'affect, sa défense à outrance, l'appui et la fermeté, et le manque d'intérêt pour aider les jeunes à se rencontrer eux-mêmes, à comparer des mondes différents, qui donne plus d'autorité sur eux. Ainsi, peu à peu, ils donnent de la tendresse. Pour beaucoup cette relation affective devient la première référence éthique. L'amitié, l'acceptation qu'on a d'eux comme personnes, l'autorité qu'en conséquence ils donnent à ceux qui les écoutent et les aident, brise leur égocentrisme surgissant comme élément de norme morale. »

Les processus d'identification ont donc un lien étroit avec les relations affectives que les jeunes établissent avec leurs parents, enseignants ou amis. Ceux-ci deviennent des autres significatifs, quand ils les stimulent, les obligent à dépasser leurs limites, quand ils respectent et entendent leur pensée et leurs envies, quand ils sont capables de partager leur propre expérience sans vouloir l'imposer comme unique et absolue. D'après nos entretiens, l'identification avec un héros[528], tel que nous les adultes, le comprenons, n'existe pas chez les jeunes interviewés. De la même façon que dans le collège, à la question : « Quels personnages, historiques ou actuels, admirez-vous le plus ou ont une influence sur vous ? », aucune réponse ne soulignait l'importance d'un personnage historique particulier et l'admiration se donnait aux proches et à tous ceux avec qui ils avaient un lien affectif très fort. C'est seulement, dans les cas des bandes, qu'on a trouvé dans les cas cités précédemment, une identification avec le chef : on admirait la crainte qu'il inspirait, sa capacité à diriger le groupe sans faillir quand il s'agissait de punir un de ses membres, ses actes de vaillance, le manque de peur face aux situations dangereuses. Malheureusement cette identification falsifie le sens d'une transmission tel que nous l'avons expliqué au cours de notre travail, car elle enferme l'individu dans un monde de violence où les instincts primaires aveuglent le raisonnement et les valeurs nécessaires pour vivre en société avec un épanouissement personnel propre.

---

[527] DES CASTRO, Enrique. *Valores morales de la juventud marginada.* Moralia, Vol. VII, Nos. 27-28, 1985, pp. 376-378

[528] « Ce qui vaut comme modèle, c'est ce que dit et fait tel homme précis et non pas ce que dit une maxime impersonnelle, rationnelle et valant universellement. En dernière instance, ce qui fonde tout système de normes, toute constitution, ce n'est pas une Rationalité abstraite, universelle, une modélisation consensuelle, une discussion démocratique ; c'est un homme exemplaire, un sage, un héros, un mystique, un artiste, bref quelqu'un d'exceptionnel qui donne l'impulsion, qui voit les choses autrement, qui permet de briser le cercle, les cadres » BERGSON, Henri. *Les deux sources de la morale et de la religion.* Paris : PUF, 1984, p. 5.

CRITERES DE REFUS DE LA FAÇON DE TRANSMETTRE LES VALEURS

À l'opposé d'une transmission « idéale », il y a celle qui engendre le refus. Refus plus du mode de transmission que des valeurs en elles-mêmes, sauf si celles-ci sont à l'opposé des pseudo-valeurs propres aux membres d'une bande. Mais ce refus n'est pas toujours négatif, car il peut indiquer d'autres valeurs et motiver leur quête. Pour les parents et les éducateurs en général, la révolte et le refus de jeunes est vu comme un signe d'incompréhension des générations précédentes, parce qu'ils ont, eux, l'expérience du système de valeurs qu'on « doit » intérioriser. Mais, pour bien comprendre l'importance du refus par les jeunes, il serait bon de nous demander pourquoi ce rejet, comment les valeurs sont transmises et comment les jeunes adaptent ce qu'ils reçoivent. Nous n'avons pas trouvé de différences substantielles entre les concepts exprimés par les interviewés du collège et ceux du quartier populaire par rapport aux éléments confluents dans un refus. On a trouvé le même accent mis sur l'importance de l'écoute, de la compréhension et du comportement bienveillant des parents et des enseignants à leur égard. On a trouvé aussi le même rejet, la même impossibilité de toute communication avec tous ceux qui voulaient leur imposer leurs valeurs par la voie de l'intimidation. Un enseignant, Humberto, nous disait de lui-même :

> *« Je suis une mauvaise personne avec mes élèves, très exigeant dans ma classe. Je suis avec eux comme mes parents ont fait avec moi : très rigoureux et exigeant. Ma méthode c'est de leur dire toujours et à tout moment : « Vous avez les possibilités, les valeurs et la richesse de votre quartier. Il faut en profiter ». Mais les jeunes n'apprennent pas et je suis confondu. Je ne sais pas si mes élèves me détestent. Je pense qu'ils s'ennuient avec mon rabâchement, peut-être me tolèrent-il seulement ? »*

Effectivement, les jeunes interviewés rejetaient la façon de transmettre de ce professeur : « Avec des parents et des profs qui sont de mauvaise humeur on n'apprend pas et on reste sourd à leurs conseils », nous disait Laydi, 18 ans. Rappelons comment Inès et son époux, la femme déplacée et sa fille aînée, essayaient de transmettre les normes et les valeurs par la violence. N'oublions pas non plus que l'absence d'autorité, de correction et d'accompagnement des parents, ont amené un groupe de jeunes frères à devenir des tueurs. Nous avons vu que les jeunes de ces quartiers rejetaient aussi, à l'école, toute forme d'autorité qui ignorait le dialogue, la compréhension et l'affection. Il y avait aussi une critique de la carence de l'autorité, carence qui empêchait une véritable transmission et l'intériorisation des limites nécessaires pour une vie en commun. Une autre erreur, très répandue, est de vouloir que les enfants et les jeunes reproduisent la vie des parents, évitant ainsi de s'adapter aux changements des nouvelles générations. Les jeunes réagissent négativement au fait que les adultes pensent que c'est uniquement leur pensée qui est importante, et non leurs propres envies et sentiments. Cette réaction peut les motiver à la quête de ce qui est le plus important pour eux, des valeurs les mieux accordées à leur propre situation et aux changements inattendus du monde moderne. Plutôt que de fournir un motif pour stigmatiser la jeunesse comme « génération impossible » à comprendre, le rejet, la révolte, la déviance des jeunes permet de se poser nombre de questions sur les causes de leur comportement et de chercher les voies d'interactions plus dynamiques et respectueuses de leur vécu.

LES AMIS ET LEUR RESPONSABILITE DANS LA DEVIANCE DES JEUNES

Le jeune des quartiers "chauds", possède une tendance très forte à s'associer à ses pairs construisant ainsi ses nouveaux référents, ses propres scénarios tant spatiaux que culturels. Ces modèles vont en général à contre-courant des référents traditionnels prédominants et rendent ces jeunes très vulnérables, parce que leurs règles de constitution sont informelles et spontanées. Cette situation les met parfois en marge du tissu social et politique. Les liens élémentaires du rassemblement juvénile, dans les cas étudiés dans ce chapitre, sont une expression de la désarticulation sociale et politique de l'ensemble de la société civile et de l'Etat colombien. Une enquête faite en 1996 avec 262 jeunes de Medellín, confirmait que, pour faire face à un problème, les jeunes cherchaient le conseil d'un ami (31%), de la mère (23%), des deux parents (13%), du père (4%), de la famille (3%)[529]. N'oublions pas que, pour un grand nombre de jeunes, l'espace fondamental de socialisation est la rue et le mécanisme fondamental est la réunion des pairs qui se rassemblent pour "faire de l'ambiance" et se reposer de la monotonie de la maison, des "cuchos"[530], du collège, etc.

François Dubet nous dit que le groupe de copains en galère est un groupe de protection qui ne paraît ni stable, ni organisé. Les amis du "combo" forment un univers plus intime et plus fragile que celui de la bande où les jeunes, comme on l'a déjà dit, se partagent l'ennui, mais aussi les confidences et un peu de chaleur, dans ce réseau qui protège. Les jeunes connaissent les problèmes des uns et des autres, mais, par un accord tacite, n'en parlent pas, ils ferment leurs relations aux contraintes extérieures, ils protègent leur monde. Le groupe apparaît comme le lieu où on s'engage à aider les autres. Pour les deux groupes de jeunes interviewés, il y a un devoir d'aider le membre qui se drogue ou qui boit de l'alcool. Pourtant, il arrive un moment où ils abandonnent leur ami à son sort si celui-ci n'écoute pas les conseils. Dans de nombreux cas, ils acceptent ce comportement déviant si cela ne met pas en péril la cohésion du groupe. Mais si cela cause des problèmes ou si le pair devient agressif, immédiatement il est rejeté par tous. Au fond, le plus important pour eux, est la qualité de l'amitié, la fidélité, le respect pour le groupe. Bref, il y a une marge plus grande dans l'acceptation des défauts individuels, mais plus étroite pour tout ce qui touche le groupe en général, parce qu'ils considèrent que le groupe est fait pour s'amuser, pour être heureux, pour échapper aux problèmes familiaux, pour trouver quelqu'un qui les écoute sans les juger et non pour avoir davantage de problèmes.

[529] Enquête faite par les journaux « El Colombiano » et « El Mundo » de Medellín.

[530] De l'argot populaire : "les parents".

« La plupart des jeunes sont bons, ouverts, captent facilement les idées et donnent des réponses adéquates ». Cet avis, d'un enseignant, très engagé dans la promotion de la jeunesse, contraste avec l'avis de la plupart des interviewés, à peu près comparables à ceux du collège F.R.S., qui ont une vision négative marquée par l'incompréhension, la désillusion et les préjudices :

- ***Les adultes pensent que « le temps du passé est le meilleur. »*** *: « Avant les jeunes étaient plus réceptifs et engagés qu'aujourd'hui. Il y avait auparavant plus de respect de l'autorité. On nous enseignait à choisir nos amis, nous étions tenaces et respections davantage nos proches. Nous avions plus de personnalité pour ne nous laisser entraîner par personne ni par l'ambiance dangereuse du quartier »* (Humberto, enseignant ; Omaira, mère ; Fanny, mère ; Elvira et Tobias, couple). *« Ils ne réagissent pas aux défis que le monde leur impose ; ils ne progressent pas »* (Humberto, enseignant). *« Les jeunes se laissent emporter facilement par les vices et la violence. Ils n'ont pas la capacité comme nous, les adultes, de supporter la pauvreté et le manque d'argent. »* (Pedro, père). *« La jeunesse d'aujourd'hui n'est pas aussi saine que dans notre temps, c'est horrible ça ! Les jeunes ne se valorisent pas, ne savent pas se comporter en tant que jeunes. Les jeunes filles sont très mal éduquées et beaucoup sont enceintes très jeunes »* (Maria, mère).
- ***La jeunesse est une étape difficile, mais celle d'aujourd'hui vit des problèmes plus graves*** *: « Les jeunes manquent d'identité se laissant emporter par la drogue. Mais c'est une fuite due au manque d'affection, d'accompagnement, au manque d'une vraie famille. »* (Jorge, père ; Wilder, 16 ans ; Lina, 16 ans)
- ***Le problème de la grossesse prématurée et l'instabilité des jeunes filles sont les principaux soucis des parents et des adultes. La désintégration familiale, le manque de formation et le milieu sont signalés comme responsables*** *:* « C'est triste de voir des ados déjà parents parce qu'ils ne sont pas prêts à bien remplir leur rôle de père ou de mère : « avoir un enfant n'est pas uniquement pour lui donner de quoi remplir son estomac. » (Luz Maria, Directrice de lycée). *« Les jeunes filles d'aujourd'hui manquent d'identité, vivent de l'apparence. En elles on voit clairement leur tristesse et leur solitude. Quelques unes "pensent davantage avec leurs pieds qu'avec leur tête", parce qu'elles ne pensent qu'à s'amuser, sont ambitieuses, dépensent de l'argent, cherchent toujours la mode, aiment se comparer et jugent les autres qui ne suivent pas leurs chemins »* (Millerlay, 17 ans). *« Aujourd'hui, il difficile de trouver une jeune fille qui soit sérieuse. Elles mêmes nous cherchent, et nous comblent de cadeaux, nous appellent et nous invitent : Je suis seule à la maison, viens et profitons-en ! »* (Javier, 17 ans ; Juan, 18 ans ; Vladimir, 18 ans ; Danilo, 15 ans ; Nelson, 15 ans).
- ***Par rapport aux garçons, les jeunes filles n'ont pas la meilleure opinion non plus :*** *« Les jeunes garçons sont tous des infidèles, ils ne cherchent que le sexe et les filles sont naïves. Ils ne pensent qu'à s'amuser sans regarder les conséquences de leurs actes. Beaucoup détruisent leur vie avec la drogue et l'alcool. »* (Marcela, 16 ans ; Millerlay, 17 ans ; Johanna, 18 ans)
- ***Le langage des jeunes est très différent de celui des adultes ce qui entrave une bonne communication intergénérationnelle****. « Le langage utilisé par les jeunes est très pauvre, presque incompréhensible. »* (Luz Maria, directrice de lycée)

Nous sommes dans les mêmes situations que celles repérées dans les réponses des jeunes et des adultes du collège : la jeunesse auparavant était plus sage et plus soumisse à l'autorité, la jeunesse est perdue, les garçons ne pensent qu'à s'amuser, les jeunes filles vivent de l'apparence et ne cherchent qu'à profiter de celui qui leur donne plus, etc. L'analyse que nous avons faite dans les chapitres 3 et 4 s'applique bien à la jeunesse des quartiers. Remarquons que dans ces zones on rencontre davantage d'adolescentes enceintes ou mères, davantage de jeunes qui consomment de la drogue et de l'alcool et qui agissent avec plus de violence. La même angoisse devant un avenir incertain amène les jeunes à vivre le moment, à tuer le temps quand ils sont au chômage. À un moment donné, cela les conduit à vivre des situations difficiles à maîtriser.

RUPTURE DE LA TRANSMISSION OU AGGIORNAMENTO DE CE QUI A ETE REÇU

Dans le même sens que le chapitre précédent, bien que nous ayons remarqué des cas de reproduction de conduites et d'antivaleurs chez certaines familles, nous avons remarqué qu'il existe aussi des personnes auxquelles leur vie de souffrance a permis de s'éveiller à une autre façon de transmettre, rompant ainsi toute forme de violence ou d'autoritarisme. C'est le cas d'Omaira, dont nous avons déjà parlé, et d'un jeune, qui racontaient :

> ***Omaira*** *: « Mes parents se disputaient tout le temps parce que mon père était alcoolique. Quand on est petit, on voit tout ça et un ressentiment presque inconscient grandit à l'intérieur. Les parents commettent beaucoup d'erreurs dans la formation d'un foyer et dans l'éducation de leurs enfants. Pourtant on ne doit pas être fâché contre eux ou avec autrui, parce qu'on ne peut piétiner personne. Mes filles, je les éduque avec beaucoup d'amour, en dialoguant et en les conseillant. Je m'assois avec elles pour parler et discuter. Je leur raconte ma vie passée et mes expériences pour qu'elles ne tombent pas dans les mêmes erreurs. J'essaie de leur transmettre avec amour le respect qu'elles doivent avoir d'elles-mêmes, une personnalité plus forte pour faire face aux dangers du monde et les valeurs nécessaires pour surmonter les difficultés d'un milieu chargé d'obstacles et de souffrances. »*
>
> ***Danilo*** *(15 ans) : « On doit respecter la vie et si l'on tue on tombera aussi assassiné. Même si l'on n'a pas fait d'études, il faut travailler pour gagner de l'argent, mais pas besoin de tuer. La pauvreté n'est pas la cause de la violence. On doit respecter la vie et la défendre contre tous les dangers. C'est à nous, les jeunes, d'éduquer des enfants avec les valeurs nécessaires pour ne pas tomber dans les vices et la violence de la jeunesse d'aujourd'hui. Si on nous a traités avec violence et autoritarisme, nous devons transmettre avec douceur, en écoutant et en dialoguant avec nos enfants, mais sans perdre l'autorité. L'exemple des situations vécues dans le passé doit nous amener à exiger de nos enfants d'étudier davantage et de se préparer pour réussir dans la vie. »*

On comprend dans ces deux récits que la souffrance ne grandit pas. C'est ce qu'on en fait qui peut faire grandir l'individu. Pour de nombreuses personnes en situation de risque, la souffrance a été une malédiction et alors la libération vient de la drogue, de l'alcool ou de la violence. Pour d'autres « on est né comme ça, rien ne peut changer. Il faut accepter le destin ! ». Mais pour d'autres, comme cela a été le cas d'Omaira et Danilo, la souffrance les a aidés à ouvrir les yeux, à regarder la réalité et les sensations qu'on n'aurait pas perçues autrement. La souffrance leur a été utile pour connaître, pour savoir quelles valeurs on doit transmettre aux enfants, pour ne pas reproduire cette souffrance jusqu'à l'infini ; « Hors de là, elle ne sert qu'à envenimer l'existence »[531]. « C'est vrai qu'il n'y a rien de pire, nous dit Alexander Jollien, qu'une souffrance gratuite, absurde, dépourvue de sens. Les souffrances gratuites et stériles ne s'effacent jamais. Elles nous dépossèdent, nous privent peu à peu de la liberté. La souffrance en soi demeure injustifiable ! Pourtant, avec la résilience, elle peut donner à un moment donné, de savoir s'en sortir en dépit des adversités, de lutter contre le mal et de profiter de chaque instant pour progresser. Les valeurs dans ces situations de détresse peuvent apparaître plus nettement que dans une vie "normale", et la personnalité peut être façonnée d'une façon plus libératrice : « Une personnalité ne trouve précisément sa quintessence que dans la virtuosité qu'elle déploie pour surmonter le mal […]. Il convient de tirer du quotidien et des mauvais jours quelque fécond outil adapté à l'échec. Cette quête fait de

[531] CIORAN, *De l'inconvénient d'être né.* Gallimard, 1990, Cité par JOLLIEN, Alexander. Op. cit., p. 49.

l'homme un apprenti emprunté, placé devant une vertigineuse et obscure obligation : faire de sa vie une œuvre, forger une personnalité digne d'assumer pleinement la totalité de l'expérience »[532]. Transmettre un monde nouveau, transmettre de nouvelles valeurs, voilà le défit offert aux personnes vivant dans le risque, l'exclusion et la pauvreté.

En analysant de près la situation des gens en détresse nous ne pouvons pas oublier que la culture d'une société – son système de croyances, valeurs et attitudes - est le cadre symbolique qui détermine les conduites particulières de ses membres. Bien que parler d'une "culture de la violence" puisse sembler excessif, on ne doute pas que le conflit colombien, long et traumatisant, ait de graves répercussions : la violence finit par affecter la façon de penser des Colombiens donnant à la transmission des valeurs une caractéristique particulière. De quelle façon ? Les mouvements migratoires que vivent les individus à cause de la violence et de la pauvreté les entraînent dans un processus de perte, qui commence par l'appauvrissement de la culture, des savoir-faire, des liens sociaux et de l'image de soi. L'arrivée dans les grandes villes se fait dans la plus grande désolation, comme cela a été le cas de nombreuses familles qui ont formé les banlieues dans le monde. La ville ne les accueille pas et n'ouvre pas ses portes pour les recevoir. Les migrants restent à la périphérie, ceinture de misère autour de la ville. Il leur faut très peu de temps pour réaliser que le rêve d'un avenir meilleur n'est que cauchemar. En Colombie, ces gens-là sont des déplacés qui viennent d'un autre cauchemar : la peur de la guerre et de la violence.

Dans cette ambiance de peur constante, à cause de la guerre et de la violence, se trouve la Communauté Indienne Paez en Colombie, NASA dans sa langue. Arrachés de leurs territoires, souffrant l'exclusion, la manipulation et l'abandon, et engagés maintenant dans une lutte pour leur libération, les Indiens de cette Communauté vivent d'intéressants processus de transmission. Au milieu de la déchirure de leurs traditions, de la rencontre avec les valeurs et antivaleurs du monde moderne dans une région encerclée par la présence de la guérilla, du narcotrafic et de la violence, ils ont mis en place de nouveaux chemins de transmission. Cette situation de risque a poussé ces Indiens à renouveler leurs processus de transmission pour défendre leurs valeurs, s'ouvrir à de nouveaux systèmes de valeurs, et créer un esprit critique face aux antivaleurs présentes dans les nouvelles cultures qu'ils rencontrent.

[532] Ibid., p. 39.

CHAPITRE *7*

"CONFIGURATION" COMMUNAUTÉ INDIENNE : LE PEUPLE PAEZ (NASA)

« L'identité est une construction qui se raconte. »[533]
« Depuis cinq siècles, unis, reprenons le chemin de notre autonomie pour aboutir à un véritable développement intégral. »[534]

Pour réaliser le travail de terrain dans la communauté indienne Paez[535], à Toribío, département du Cauca en Colombie et afin de garantir ma sécurité, j'ai dû demander six mois à l'avance l'autorisation d'entrer dans leur territoire, tant aux Conseils municipaux indiens[536], qu'à l'équipe pastorale[537] de église locale pour me mettre en relation avec cette

[533] GARCIA CANCLINI. Néstor. Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México : Grijalbo, 1995, p. 107.

[534] Slogan utilisé dans la formation des jeunes leaders.

[535] Dans sa langue : peuple « *Nasa* ». Désormais nous utiliserons le nom original.

communauté. Ces exigences préalables étaient indispensables parce que Toribío se situe dans une zone où existe une forte présence de la guérilla des FARC. Toribío est un petit village indien situé dans les montagnes de la Cordillère centrale, où l'on accède par une route en très mauvais état[538]. Toribío passerait pour une population calme avec l'attrait de ses trois "*resguardos*"[539], si l'on ne voyait pas les traces de la guerre sur ses murs et dans les quatre tranchées[540] de la police qui entourent la place principale de la ville. À mon arrivée, j'ai trouvé une communauté très mûre, internationalement reconnue pour ses efforts, engagée dans des processus de transmission, toujours très vivante. Cette communauté a adapté une éducation et une formation de leaders correspondant à sa propre réalité culturelle et historique - celle d'un peuple en lutte – complété par un projet - le Projet NASA - devenu un modèle de formation et de transmission pour tous les peuples indiens et reconnu par l'ONU.

Un jour[541], à quatre heures du matin, j'ai sauté du lit à cause de bruits semblables à des feux d'artifices, mais plus forts encore. Au début j'ai pensé que c'était le commencement de la fête de la Police, qui était célébrée ce jour-là dans tout le pays. Pourtant, en tenant compte du fait que nous étions dans une zone de guerre et qu'il y avait des harcèlements continus de la guérilla contre la police et l'armée régulière, ces feux paraissaient un peu bizarres. Quelle fut ma surprise quand j'ai commencé à entendre le bruit des mitraillettes,

---

[536] Appelés "*cabildos*".

[537] Pour tous les interviewés, l'importance de l'engagement de l'Église à travers les communautés religieuses du pays et des étrangers dans le travail de "conscientisation" (terme que nous développerons plus loin) et de développement des communautés indiennes en Colombie, a été décisive comme nous le verrons en racontant les étapes historiques de ces peuples. La Parole de Dieu et la pastorale mise en place par ces communautés très engagées dans la cause du peuple indien, deviennent des outils essentiels par lesquels elles cherchaient à réveiller le peuple de sa situation de détresse et d'exploitation à laquelle il s'était habitué. Mais aussi, pour le mettre sur le chemin des revendications sociales tout en rejetant toute forme de violence, de manipulation et d'injustice.

[538] La ville a été fondée en 1735 et compte aujourd'hui environ 3.000 habitants. Toute la commune compte 399 km^2 et 29.000 habitants. A 1.737 m d'altitude, le peuple est essentiellement composé d'agriculteur et d'artisans.

[539] Toribío, San Francisco et Tacueyó. On appelle "*resguardos*" les régions autonomes des Indiens, des zones défendues par la Constitution et les lois du pays.

[540] En envoyant la police, le gouvernement cherche à garantir la sécurité des habitants des villages exposés à la présence de la guérilla. Voici les témoignages des habitants pour qui, plutôt que de rassurer, avoir la police devient dangereux : « La présence de la Police dans le village nous traumatise. Nous sommes encerclés par les tranchées faites pour qu'ils se défendent. S'il y a des attaques de la guérilla, par où sortirons-nous ? Nous nous retrouvons comme emprisonnés, tout le peuple est retranché. Pourtant, les policiers, eux non plus, ne sont pas tranquilles. Leurs yeux sont toujours dirigés vers la montagne et ils ne peuvent communiquer entre eux qu'à certaines heures pour éviter toute interception de leurs communications ». (Propos du maire de Toribío, Rolando Rodriguez, reproduits par les journaux colombiens). « Les tranchées causent des difficultés aux habitants de la ville. Il vaudrait mieux que les policiers patrouillent, plutôt que de vivre avec la population. Les policiers doivent se protéger dans leur caserne que le gouvernement leur a construite, en dehors de la ville. Cette caserne est un vrai bunker. » (Ézéquiel Vitonás, leader indien).

[541] Le 4 novembre 2004.

des pistolets et des grenades ! La guérilla attaquait effectivement la police retranchée dans la population, pour l'empêcher d'aller au secours des autres policiers qui vivaient à ce moment-là la prise d'un village voisin appelé Tacueyó. Heureusement il n'y a pas eu de blessés ; mais la peur que j'ai ressentie de la guerre que vit la Colombie m'a laissé une profonde impression. Quelques jours après, au moment où commençait la célébration du vingtième anniversaire de l'assassinat du premier prêtre indien colombien engagé dans l'émancipation des Indiens du pays, Álvaro Ulcué Chocué, un bus qui transportait un groupe d'Indiens pour venir à cette célébration, s'est spectaculairement renversé en faisant quatre mort et trente-cinq blessés. Je fus vivement touché par cette nouvelle expérience, parce que j'ai participé à l'effort de tous, pour sauver les personnes coincées dans le bus et pour dégager les blessés. Pendant les deux jours suivants, je fus le témoin de la remarquable solidarité de la communauté et de l'importance des leaders dans son orientation et son organisation. En prenant part aux obsèques des morts, j'ai entendu divers témoignages signalant le processus suivi pour l'émancipation du peuple indien et pour la construction de son identité. La dépouille mortelle d'un des morts fut conduite à son village d'origine, Tacueyó. Pendant ses obsèques on donnait aussi un dernier adieu à un jeune ex-guérillero de 23 ans, assassiné par la guérilla en représailles pour l'avoir quittée.

Ces expériences ont "cadré" notre travail de terrain. Elles reflètent clairement la situation dangereuse dans laquelle se trouve la communauté Nasa depuis plus de cinq siècles d'histoire. Les politiques d'homogénéisation moderniste espagnole avaient négligé l'importance et la richesse de la multi-culturalité de ces régions aboutissant à leur exploitation et à l'effondrement de leurs cultures. Les différents témoignages recueillis pendant notre séjour dans ce « resguardo »[542], la connaissance de l'histoire et des luttes de ce peuple, nous ont donné les éléments nécessaires pour comprendre ses processus de transmission, très liés à une histoire de souffrance, d'exploitation, de martyre, d'abandon, de lutte pour conserver ou pour récupérer ses valeurs et traditions, c'est-à-dire sa propre identité. Les communautés indiennes qui restent après la colonisation vivent plus fortement le temps de rupture, d'hétérogénéité, de divisions que vivent le pays et la société en général. De ce fait, ces communautés ressentent autrement les effets d'une communication plus fluide de l'information internationale, chargée de nouveaux systèmes de valeurs et de savoirs très hétérogènes. Au milieu de cette hétérogénéité, nous avons trouvé qu'il y a des codes qui nous unifient ou, au moins, qui nous permettent de nous comprendre. Mais ces codes, nous le verrons, sont de moins en moins ceux de l'ethnie, de la classe ou de la nation où nous sommes nés. Les processus que nous allons parcourir montrent comment certains secteurs et ethnies des Indiens colombiens, en découvrant l'équivalence de toutes les cultures entre elles, exigent qu'elles soient toutes reconnues universellement. Mais le pluralisme, la diversité et la différence, pleins de richesses au départ, sont devenus au cours de l'histoire les germes d'une discrimination et d'une exploitation impitoyables dont les Indiens essaient de se libérer par des processus de "conscientisation"[543] et de préservation de leur mémoire et de leur identité.

[542] Nous avons séjourné ici pendant 15 jours, du 30 octobre au 14 novembre 2004. Nous avons interviewé huit jeunes leaders indiens, huit étudiants d'un Institut créé pour la formation de la jeunesse indienne (CECIDIC), un des plus anciens leaders de la cause indienne en Colombie, Guillermo Tenorio, un groupe de neuf parents et, enfin, le plus dévoué continuateur des idées du père Álvaro Ulcué et défenseur de la cause indienne dans le monde, le père Italien Antonio Bonanomi.

[543] Nous utiliserons ce terme dans ce sens : "Processus d'apprentissage et d'inter-influence entre des groupes de personnes de la classe populaire, immergées dans des situations d'exploitation, de domination et d'aliénation, et des intervenantes et intervenants intérieurs ou extérieurs à la classe populaire, interpellés par ces situations et visant à les changer dans une interaction dialectique avec un

processus plus global de transformation politique de la société".

Cf. Raymond Debord. http ://www.le-militant.org/ape/laconscienti.htm.

HISTOIRE, TRADITION ET PROCESSUS DE TRANSMISSION

BREF HISTORIQUE DES PEUPLES INDIENS EN COLOMBIE

L'histoire des peuples indiens est aussi ancienne que celle du continent, histoire marquée par la colonisation et les processus de libération depuis l'arrivée des Espagnols en 1492. On distingue trois étapes dans l'histoire de ces peuples en Colombie[544] : *La première étape* (avant 1492), les Indiens colombiens sont autonomes. Avant la colonisation espagnole, les tribus et ethnies indiennes étaient libres, propriétaires de leurs terres, avec leur gouvernement propre, leurs rythmes, leurs relations et conflits entre tribus et ethnies. La transmission à cette époque était traditionnelle, les coutumes et valeurs se faisaient par des rites propres à l'ethnie. La rencontre entre ethnies enrichissait la culture de chacune. *La deuxième étape* : (1492-1991). Les Indiens sont colonisés et exploités. Avec la colonisation espagnole, vient le quasi anéantissement des Indiens et le mélange des races qui donne naissance aux métis. Pendant ce temps les communautés indiennes ont été ignorées, appauvries et débilitées. Devant les excès des conquérants, beaucoup se sont défendus par les armes, puis ont entamé un dialogue pour conserver un peu de leur autonomie et de leurs valeurs. A cette époque commence la création des "*resguardos*". Des personnages importants surgissent alors comme "symboles" de la résistance : le cacique Gaitana, Juan Tama, Quintin Lame et Alvaro Ulcué, sont parmi les plus représentatifs d'une longue liste de lutteurs pour la liberté et l'émancipation des Indiens. A cette époque on cherchait à assurer la transmission des valeurs et traditions pour ne pas se laisser anéantir par la culture des envahisseurs. Les leaders qui avaient donné leur vie pour leur peuple deviennent des héros, c'est-à-dire des "autrui significatifs" et des symboles d'une culture qui se battait pour survivre. Désormais, ils seront montrés comme les modèles qui incarnent les valeurs qu'on devait garder, défendre et vivre. *La dernière étape (1991 à*

[544] Pour toutes les données historiques des peuples indiens en Colombie et pour l'histoire du peuple Nasa : CÁTEDRA NASA UNESCO. *Cómo vivían nuestros mayores.* Cauca : ACIN, 2001 ; CÁTEDRA NASA UNESCO. *Las luchas de los mayores son nuestra fuerza.* Cauca : ACIN, 2001 ; CÁTEDRA NASA UNESCO. *Nuestro proceso organizativo : Resguardos de Toribío, Tacueyó y san Francisco con el Proyecto Nasa.* Cauca : ACIN, 2002 ; MOVIMIENTO GRUPO JUVENIL "ALVARO ULCUE". *Minga Juvénil. Movimiento juvénil, Plan de Formación.* Cali : Grafitextos, 2004 ; MULCUE, Hernán Celedonio. *Nasa Wuesh üus Yqqcyñi. Nuestro pensamiento.* Santander de Quilichao : Serie Autores Quilichagüeños, 1997 ; Pro-manuscrit. *Pueblos indígenas : en camino hacia la autonomía.*

nos jours) : retour a l'autonomie. Fruit de ce long processus de résistance, et particulièrement grâce au travail organisationnel des trente dernières années, la nouvelle Constitution du pays (adoptée en 1991) reconnait enfin les peuples indiens et leurs droits : autonomie territoriale, politique, économique et culturelle. Les Indiens sont manifestement traités comme des adultes et non comme des mineurs. Cette Constitution est un grand pas qui ouvre les portes à de nouveaux défis, notamment celui de savoir gérer leur autonomie. Les principaux droits acquis par les peuples indiens dans la nouvelle Constitution sont :

- L'affirmation explicite que la Colombie est un pays "multiethnique" et "pluriculturel".
- Droit d'exister et droit à la diversité (Art. 7).
- Droit à l'autonomie :
    - Autonomie territoriale (Arts. 1, 286, 329).
    - Autonomie Politique :
        - Autorité propre (Arts. 287 et 330),
        - Justice propre (Arts. 246 et 330).
    - Autonomie économique :
        - Ses propres politiques et plans de développement (Art. 287 et 330),
        - Budget propre (Arts. 10 et 68).
    - Autonomie culturelle :
        - Éducation propre (Arts. 10 et 68),
        - Langue propre (Art. 10),
        - Droit à garder leurs richesses archéologiques (Art. 72).
- Droit à l'exploitation de ressources naturelles (Art. 330).
- Droit à être représenté au Parlement : au Sénat (Art. 171) ; à la *Camara* (Art. 176).
- Droit à la double nationalité (Art. 96).

C'est un pas immense, recherché pendant des siècles : les peuples indiens ont réussi à se faire entendre. Alors, de nouveaux processus de transmission doivent être mis en place devant l'énorme responsabilité de s'autogouverner et de changer tout ce qui détruisait leur identité. La plupart des ainés ayant disparu, une nouvelle génération de jeunes à qui avait été transmis cette conscience de lutter et de défendre des valeurs et des traditions, commence le dur chemin de trouver un équilibre entre les valeurs et traditions propres et celles du monde moderne. Un équilibre qui occasionnera de nombreuses tensions au sein des communautés. Avant de nous centrer sur cet aspect, suivons le chemin pris par la communauté Nasa dans la quête de son autonomie et de son identité.

LE PEUPLE NASA : HISTOIRE ET PROCESSUS DE TRANSMISSION

Nous avons eu le privilège d'interviewer le 8 novembre 2004, un des plus anciens leaders indiens, Guillermo Tenorio, 56 ans, pendant les heures qui ont précédé l'accident dont nous avons fait le récit ci-dessus. Nous avons trouvé un homme marqué par la souffrance de son peuple et les luttes pour son émancipation. Une voix calme, sûre, donnait plus de poids à son récit, à ses affirmations et aux critiques à l'égard des déviances des nouvelles générations dans le projet libérateur des Indiens colombiens. Il était un des survivants d'un groupe de leaders indiens courageux dont la plupart furent assassinés. Ce groupe avait commencé en 1970 un immense et dangereux travail de formation de transmission de valeurs au sein du peuple. Témoin d'exception d'un processus libérateur baigné par le sang de plusieurs martyrs, créateur de nouveaux processus de transmission, défenseur des traditions, lutteur infatigable des droits des Indiens en Colombie pendant les trente dernières années, conseiller des "*resguardos"* indiens de tout le pays, bref, Guillermo Tenorio est un grand personnage respecté par tous les cercles politiques du pays. Son récit résume bien les changements de la transmission au sein du peuple : d'abord, transmission des traditions, des valeurs et des métiers faite par des rites, où se reproduisait entièrement son identité ; puis, après un temps d'exploitation et de manipulation par des colons ; enfin, un sérieux travail de « conscientisation », de revalorisation des traditions et des valeurs autochtones, dans le dialogue avec le monde moderne. Son récit, dont nous rapporterons plusieurs parties au cours de ce chapitre, va nous montrer les différentes façons de transmettre, très liées à l'histoire des leaders assassinés et du calvaire vécu par les peuples indiens en Colombie.

Les commencements, l'amitié avec le père Alvaro et leur engagement. *« J'étais déjà un leader indien avant la venue du père Álvaro Ulcué. J'ai été gouverneur du "*resguardo" *de Toribío. J'habite dans la « vereda el manzano », je suis marié et j'ai un fils qui est enseignant. Le père Álvaro arrive en tant que prêtre en 1976 et je lui ai demandé de rester à Toribío et d'évangéliser le peuple dans notre propre langue, la langue Paez. Il commence à travailler avec les conseils municipaux tout en respectant et encourageant l'utilisation de la médecine traditionnelle. Il crée le mouvement de formation familiale et devient le leader de "L'action Culturelle Populaire" de Radio Sutatenza*[545]*. Cette station donnait des cours de formation aux paysans et aux Indiens du pays et j'ai participé à ses cours en 1970. Alvaro m'a accompagné à plusieurs réunions avec les membres de la communauté pour les motiver à s'organiser…*

La persécution commence, les martyrs se multiplient. La force de l'engagement. *« Nous avons eu des problèmes avec les chefs politiques qui manipulaient le peuple et qui étaient du côté des grands propriétaires et colons. Ils nous ont accusés d'être des communistes. Avec un groupe de quinze personnes nous avons commencé un long travail d'alphabétisation des adultes. Le groupe s'est développé jusqu'à une trentaine de personnes. L'un de nos compagnons, Avelino Ul, nous a dit un jour :* « Je pense qu'on[546] va me tuer. La cause à laquelle nous nous sommes engagés, doit être consolidée par le versement de notre propre sang. S'ils me tuent, vous devez continuer le travail sans peur ». *Avelino fut assassiné peu de temps après et cette situation préoccupait fortement le père Alvaro. Il a donc commencé, avec la Parole de Dieu, à expliquer au peuple que Jésus était un des plus grands leaders et qu'il n'a pas eu peur de dénoncer les injustices. Álvaro a été pris dans plusieurs attentats, mais il nous disait* : « Je n'ai pas peur, je sais qu'on va me tuer à n'importe quel moment. Ce qui est le plus Important, c'est que le travail ne soit pas interrompu *». Pendant cinq ans il a travaillé sans relâche pour les droits des Indiens, en les amenant à revaloriser leurs traditions. Après être devenu l'un des plus importants leaders que le peuple indien colombien ait connu, il fut assassiné… »*

Désolation à cause de la mort de leur plus grand leader, réactions et continuation du processus de libération. « *Sa mort fut un coup très dur pour nous tous. Certains d'entre nous ont décidé de combattre en devenant des guérilleros. La guérilla - M19, FARC, Ricardo Franco et le groupe Quintín Lame*[547] *m'ont demandé avec insistance de m'unir à*

[545] Chaîne de radios, aujourd'hui disparue, qui pendant de nombreuses années a formé de nombreux leaders paysans, ouvriers et Indiens du pays.

[546] Les grands propriétaires et colons.

[547] Groupe guérillero formé des Indiens du pays qui à pris le nom de son créateur et leader : Quintin Lame.

leur cause armée. Mais je suis resté ferme dans mon idée que la façon d'aider à former mon peuple et à lui transmettre les valeurs nécessaires pour sa survie n'était pas la lutte armée, ni la violence mais la « conscientisation » et le travail solidaire. Il y a eu beaucoup de morts. J'ai parcouru tout le pays en échappant plusieurs fois aux barrages qu'on faisait partout pour me trouver et me tuer. Dieu soit loué, j'ai pu m'enfuir ou passer sans être reconnu. »

Il revient sur sa vie privée… « *Auparavant, j'étais un ivrogne qui buvait jusqu'à trois jours sans arrêt. Jai commencé à demander : « Pourquoi me fais-je tant du mal ? » Des cousins m'ont appelé et m'ont dit : « Nous te respectons quand tu parles, mais si continues ainsi, la guérilla ou les colons vont te tuer plus facilement ». Effectivement, quelques jours après la guérilla du M19 a failli me tuer. »*

La délinquance, la violence et la présence de la guérilla : un cauchemar ininterrompu. « *La forte présence de la guérilla provoque de nombreux dommages à notre communauté et à notre région : beaucoup de jeunes ont commencé à voler, à violer les femmes et à tuer. Il n'y avait pas de recours à la justice. Par peur des représailles, tout le monde se taisait. Donc, nous avons commencé à dénoncer ouvertement ces bandes de criminels. Comment ? Nous les avons démasquées devant la communauté et devant les militaires en fournissant leurs noms et les actes qu'ils avaient commis. Cela a été une grave erreur parce que les militaires, déguisés en civils, les ont pris, torturés et tués. Nous avons donc décidé de faire nos propres enquêtes sans les publier, mais en prenant contact avec la justice pour dénoncer tous les crimes. Cela nous a permis de gagner du terrain et nous avons réussi à nous faire entendre. Les criminels ont commencé à avoir peur de nous. La guérilla elle-même nous a soutenu et encouragé. Toutefois, beaucoup de nos leaders furent assassinés, parmi eux Cristóbal, aujourd'hui l'un de nos martyrs devenu un exemple d'engagement pour défendre la cause de son peuple. Moi, je suis resté seul sur ce chemin, chemin très long et fatigant. Nous avons encore toute une population de jeunes. Il faut leur faire prendre conscience de ce qu'a coûté l'émancipation du peuple et aussi des risques pour leur faire voir le droit chemin, afin qu'ils ne soient pas impliqués dans ces problèmes. »*

Durant les premières années du XXème siècle, les Indiens Nasa ont recommencé leur lutte pour pouvoir prendre à nouveau possession de leurs territoires ancestraux usurpés par les conquérants et par les lois des créoles de la postindépendance. En 1948, ils ont perdu, une fois de plus, le territoire reconquis au milieu des luttes violentes entre les deux partis traditionnels colombiens (Conservateur et Libéral), quand a commencé l'accaparement des terres par les grands propriétaires terriens. Les Nasas se sont organisés et ont résisté avec les armes - ce qui a conduit à la mort de 1.500 Indiens - jusqu'en 1960, année où ils ont décidé de retourner à des formes de lutte pacifique, tandis que les FARC continuaient leur combat armé. Sur la terre reconquise sont nées des propriétés communautaires. Suivons de près cet intéressant processus dont on peut distinguer six étapes[548] :

Première étape : 1971-1980. Résistance et processus de « conscientisation » : leurs terres furent envahies par des colons et les grands propriétaires (*terratenientes*). Les Indiens étaient exploités dans leur travail. On les trompait et les manipulait en leur donnant de l'alcool à boire pour les arracher à leurs terres. Le CRIC (Conseil Régional Indien du Cauca) nait donc à Toribío. Celui-ci tient une première assemblée avec tous ceux qui désiraient récupérer leurs propriétés. Commence alors la répression et l'emprisonnement des leaders. Le peuple crée des coopératives et des magasins communautaires parce que les patrons avaient le monopole de tous les produits qu'ils vendaient plus cher afin de maintenir les Indiens toujours endettés envers eux. Tous commencent à prendre conscience de l'importance de l'alphabétisation et de la conscientisation, devenues de puissants instruments de transmission et d'engagement avec des luttes à l'intérieur de la communauté. A la fin de 1975 arrive le prêtre indien Alvaro Ulcué Chocué ; immense figure qui s'engage à créer de nouveaux processus de transmission par la conscientisation. En se rendant compte de l'exploitation de son peuple, il commence avec un groupe de

[548] Cf. CÁTEDRA NASA UNESCO. *Nuestro proceso organizativo*. Op. cit., pp. 1-25. Pro-manuscrit. Pueblos indígenas : en camino hacia la autonomía. Op. cit.

religieuses[549] à « conscientiser » les indiens sur leur situation, la perte de leurs valeurs et traditions, et la nécessité de construire le chemin vers leur autonomie. Il fonde un groupe d'animateurs appelé « Marchons Unis », groupe de réflexion où on étudie les lois du pays, les droits des Indiens et leurs institutions, la Bible et les documents de la Théologie de la Libération. Pour sortir ces peuples de l'isolement, Alvaro établit des relations avec des institutions et organisations d'abord nationales et puis internationales, qui pouvaient l'aider dans ces processus d'émancipation. Il est soucieux aussi d'unir non seulement les autres "*resguardos*", mais toutes les ethnies du pays, voire les communautés noires. Dans ce travail, un conflit est né avec les communistes qui voulaient monopoliser la cause des Indiens. Ce conflit fit plus de 80 morts, dont parmi eux, le leader Avelino Ul, assassiné le 22 novembre 1979.

Deuxième étape : 1980 – 1984. Naissance du projet Nasa. Les nouveaux processus de transmission et de conscientisation vers la libération des individus et du peuple se fortifient. Les trois "*resguardos*" (Toribío, San Francisco et Tacueyó) s'unissent pour mieux défendre leurs droits. En 1980, le père Alvaro réunit 143 personnes pour les encourager à partager tous leurs problèmes, en chercher des solutions[550] par consensus. De cette rencontre sortent les cinq premiers chantiers, qui donnent naissance au "Projet Nasa" : *production, famille, habitation, santé, évangélisation et éducation.* En 1981, malgré la peur des persécutions, ils commencent la récupération des terres, créent des petite entreprises agricoles, achètent le premier véhicule de distribution et commencent la construction de la "Casa Indienne" (Maison indienne)[551]. À cette époque est née l'ORVAC : "Organisation pour la préservation des valeurs autochtones et des paysans" en promouvant d'abord la formation de groupes musicaux, avec le but de sauver la musique indienne. La communauté exige que les groupes armés irréguliers quittent son territoire. Elle commence donc à organiser son propre système de justice et de protection de la population. Malheureusement, à cette époque, surgissent les cultures illicites des narcotrafiquants et la présence massive de l'argent facile qui va avoir des conséquences néfastes sur les communautés.

Troisième étape : 1984 – 1987. Crise, dispersion et deuil. Le 10 novembre 1984 le père Alvaro est assassiné. Les gens ont peur et se dispersent. La communauté se trouve de nouveau au milieu de groupes armés qui sont venus pour lutter contre l'État el les grands propriétaires terriens. De nombreux Indiens et quelques leaders prennent le chemin des armes. Pourtant, nombreux aussi étaient les leaders qui pensaient qu'on ne pouvait pas tuer les idées et le processus commencé par le père Alvaro. Le CRIC et d'autres leaders continuent donc le travail de transmission des nouvelles idées. Désormais, le jour anniversaire de la mort du père Alvaro se célèbre pour rappeler aux populations indiennes que doit continuer la lutte pour les revendications et pour trouver leur propre identité.

Quatrième étape : 1987 -1991. Le projet Nasa revit. Avec l'aide des organisations internationales, les assemblées recommencent. Huit ont été constituée pour réfléchir et analyser ce qui avait été fait et la suite du processus. Ces assemblées permettront de reprendre les rêves et les objectifs de tous ceux qui avaient donné leur vie pour la cause, c'est-à-dire, pour faire mémoire du passé en continuant le chemin. En 1988 arrive le père italien Antonio Bonanomi qui commence à étudier les documents laissés par le père Alvaro. Il soutient le désir de reprendre tous les objectifs du projet Nasa. Les fruits sont abondants : d'autres terres sont récupérées, les assemblées deviennent un puissant moyen de transmission, de réflexion, d'unité, et de nouvelles petites entreprises se créent. La nouvelle Constitution de 1991donnera aux Indiens plus d'autonomie comme nous l'avons déjà remarqué.

Cinquième étape : Reconnaissance et projection. C'est l'étape où débute la mise en place de tout ce qui est exigé pour vivre dans l'autonomie et les nouveaux droits donnés par la Constitution. Mais un fait va perturber la joie de la victoire : le massacre de plus de 20 jeunes Indiens par des paramilitaires qui avaient pris possession d'une ferme. Ce massacre oblige le président César Gaviria à signer un accord où l'État s'engage à rendre treize mille hectares aux Indiens pour les indemniser. A cette époque les peuples indiens

[549] Les "Lauritas", fondées par la Mère Laura, religieuse colombienne. Cette communauté dès son début se fait fortement présente dans la formation, conscientisation et promotion sociale des Indiens et dans la défense de leurs droits, dénonçant les innombrables injustices qu'ils devaient supporter.

[550] Les assemblées continuent d'être aujourd'hui le principal moyen de conscientisation, de participation et de transmission chez les ethnies engagées dans un travail d'émancipation.

[551] Maison où nous avons été accueillis pendant notre séjour dans cette communauté.

s'organisent pour célébrer les cinq siècles, non de la découverte de l'Amérique (1492-1992), mais pour dénoncer cinq cents ans d'invasion et d'anéantissement des peuples autochtones. En 1993 naît l'ACIN (Association de Conseils municipaux du Nord de la Cauca ou de Cxab Wala Kiwe "Territoire du Grand Peuple", en langue Nasa) association créée pour travailler au développement des projets communautaires. Cette même année, commence la construction du CECIDIC ; Institut crée pour la formation, la recherche et le développement intégral des communautés. En 1994, les premiers versements d'argent effectués par l'État, (exigés par la Constitution), arrivent aux communautés. Pendant ce temps, le mouvement civique est consolidé pour faire entendre la voix d'un peuple plus uni et mieux formé.

Sixième étape : 1994 – 2001. C'est une étape cruciale parce que les Indiens gagnent dans leurs territoires les premières élections municipales. Débute ainsi une nouvelle étape dans le processus d'émancipation : la coordination étroite entre le Projet Nasa et les maires. Des avancées significatives se réalisent : en matière d'éducation, de nouveaux projets communautaires, de formation d'enseignants bilingues préparés pour transmettre les valeurs indiennes aux nouvelles générations « maestro de sabiduría »[552], la fondation de « l'Institut Missionnaire d'Anthropologie » (IMA), la création de la chaire NASA–UNESCO en "processus communautaires" pour sauver et systématiser la mémoire des processus communautaires vécus par les Cabildos, le projet piscicole Juan Tama, une usine de fertilisants, l'organisation d'une ferme de quatorze hectares pour la formation agricole des Indiens. De plus, c'est une étape qui renforce les relations internationales et la reconnaissance mondiale du projet Nasa. La formation des jeunes et le mouvement juvénile acquièrent plus de solidité et de dynamisme. Avec l'AIC, système de santé indien, les communautés reçoivent la possibilité d'avoir leur propre organisation. A cause de l'intensification du conflit armé en Colombie, les Indiens, se sentant plus vulnérables, créent « le territoire de connivence, dialogue et paix », pour dialoguer avec les différents secteurs et acteurs de ce conflit et pour soumettre des propositions au gouvernement.

Septième étape : 2005… Un promoteur du projet Nasa s'en va. Après vingt ans consacrés à la cause indienne et surtout à faire une réalité des idées du père Alvaro Ulcué, le père Antonio Bonanomi quitte la région. Les services rendus par ce leader très aimé, respecté et écouté, sont inestimables. Pour les Indiens, c'est un père qui part en laissant des traces indélébiles. Au moment de la rédaction de ce travail, les Indiens en Colombie montrent une organisation très solide, avec des processus de transmission par la conscientisation mis continuellement à jour. Ce long travail leur a permis d'avoir une influence particulière sur les luttes ouvrières, devenant des acteurs et créateurs d'espaces de dialogue et de réflexion, sur les graves problèmes que vit le pays. Évidement, il existe d'innombrables difficultés, mais nous avons été les témoins de la réussite de la transmission d'une nouvelle pensée qui respecte et revigore leur propre identité.

De nos jours, 2.000 Indiens Nasa, vivent dans leurs "*resguardos*" et sont régis par leur propre autorité locale appelée "conseil municipal". Les Conseils municipaux s'intègrent dans l'ACIN, à laquelle prennent part environ 88.000 Indiens. Cette organisation fait partie du CRIC qui, à son tour, fait partie de l'ONIC (Organisation Nationale Indigène Colombienne), qui regroupe 84 populations indiennes colombiennes. Toutefois, les problèmes des Nasa et des Indiens de tout le pays, n'ont pas été résolus en 1991. Le problème de la terre en Colombie ne trouve pas de solution et c'est la cause principale du conflit, qui, depuis plusieurs générations, a ensanglanté le pays. Le déplacement forcé, phénomène par lequel les gens sont obligés de laisser leur propre terre, leurs propres racines, leur propre maison, est le facteur déclenchant du conflit armé. Aujourd'hui les Nasa continuent à vivre entre plusieurs feux : ceux de l'armée, des paramilitaires, des guérillas, mais aussi ceux des politiques néolibérales du gouvernement. Plusieurs fois ils ont

[552] « Maître de sagesse ».

été victimes d'attaques de la guérilla, dont la plus sanglante a commencé le 28 mai 2005. La population a dû vivre cet enfer pendant onze jours. Le récit d'un habitant de la région montre la gravité de cette attaque[553] :

> *« Jamais je n'ai pensé que la guérilla détruirait ma maison. J'habite ici depuis 59 ans et nous nous étions habitués aux harcèlements des groupes armés. À 10h30 du matin j'ai vu comment ils lançaient des cylindres bourrés d'explosifs. Ma maison fût détruite. J'ai réussi, avec l'aide d'amis à relever seulement les colonnes de la maison, pas plus. Nous n'avons ni portes, ni murs, ni toit. Derrière le lieu où se trouvait ma maison, j'ai dû construire un logement provisoire où j'habite avec mon épouse, trois filles et quatre petites-filles. Les marmites nous ont été données par la Croix Rouge. Les enfants avec tout ce qu'ils ont vécu sont toujours choqués et au moindre bruit ils vont vite se cacher sous le lit. La peur les accompagne toujours ». (Manuel Osorio)*

Aujourd'hui, la population vit sous l'emprise de la peur craignant toujours une nouvelle intrusion de la guérilla. L'État a renforcé la présence de la police et les aides à la reconstruction de la ville arrivent avec une exaspérante lenteur.

ANALYSE DES PROCESSUS DE TRANSMISSION

La communauté en quête de sa mémoire et de son identité

Que peut-on tirer du récit de Guillermo Tenorio et de l'histoire du peuple Nasa ? Nous vous proposons d'observer les processus de transmission. Suivons pour cela la pensée de Margaret MEAD qui propose trois types de culture et de transmission[554] : le modèle *post-figuratif*, le modèle *co-figuratif* et le modèle *pré-figuratif*.

Dans le *modèle post-figuratif*, il existe peu d'écart de civilisation entre ce que vit le petit-fils et ce qu'a vécu le grand-père. L'adulte qui détient le savoir, son autorité est fondée sur la détention de ce savoir. Il n'y a pas de contestation venant des jeunes, pour qui l'adulte est le modèle d'identification à atteindre. C'est une société sans problème d'image. Comme exemple de ce modèle, on peut prendre celui des jeunes Indiens ruraux qui veulent continuer à vivre et à travailler à l'identique des parents.

---

[553] La destruction partielle de cette ville fut condamnée par la communauté Internationale. Plusieurs maisons furent détruites ou endommagées, un policier et une jeune fille de 13 ans furent tués et plusieurs habitants furent blessés.

[554] L'analyse complète se trouve dans : MEAD, Margaret. *Le fossé des générations. Les années 70.* Paris : Eds. Denoël/Gonthier, 1979, pp. 21-106.

Dans le *modèle co-figuratif*, on assiste à une accélération de l'histoire par mutation technologique rapide. La problématique est que le savoir adulte devient rapidement obsolète, mais les adultes détiennent encore le pouvoir au nom du principe d'autorité. Il peut y avoir quelques contestations du côté des jeunes.
Dans le *modèle pré-figuratif*, le savoir ne serait plus détenu que par la classe jeune. Les adultes n'auraient alors qu'un rôle d'accompagnement affectif. Il y aurait donc un réel clivage entre jeunes et adultes. A la croisée des chemins, les enfants inventent un monde futur, où l'objet informatique sera vraisemblablement totalement intégré à la culture, mais sous des aspects que les éducateurs ne peuvent raisonnablement anticiper.

Le modèle post-figuratif ou la transmission traditionnelle

Le modèle post-figuratif a été clairement perçu dans nos entretiens et observations, chaque fois que les parents réclamaient d'être les détenteurs de la tradition et des valeurs immuables, propres à leur culture. Nous avons trouvé que les jeunes qui n'avaient pas eu l'occasion d'étudier ou qui restaient "cloués" dans l'ambiance familiale traditionnelle, loin du processus d'émancipation qui vivait la communauté, défendaient ouvertement les traditions reçues et critiquaient l'adoption des valeurs de la culture occidentale. Dans ces familles, il fallait retourner aux modèles anciens de transmission dont les parents avaient le savoir et l'autorité et que les jeunes ne devaient pas contester : traditions, valeurs de l'ethnie, rites, folklore, coutumes, devaient être repris en rejetant tout ce qui s'était adjoint dans la rencontre avec les autres systèmes de valeurs. Cette position doit être analysée sous deux angles : l'un *négatif*, qui est de nier l'évolution normale d'une communauté confrontée à de nouvelles valeurs proposées par d'autres cultures et les médias. L'enfermement sur "seulement nos traditions, notre culture, notre médecine, nos rites" répondait sociologiquement au rejet des changements jugés intolérables au sein de la communauté, surtout ceux que vivaient les jeunes. Il existait également un rejet de l'argent ("sale" : celui venu du narcotrafic et de la guérilla ; "bon" : celui envoyé par l'État), devenu une valeur qui change radicalement les interactions entre les membres de la communauté, comme l'ont affirmé un groupe de parents interviewés[555], Guillermo Tenorio et les jeunes Daysi (15 ans) et Maura (17 ans) : « Avant on faisait les "*mingas*"[556], les médecins traditionnels ne demandaient pas à être payés pour leur travail ; on échangeait les produits ou leur payait ce dont on avait besoin. On vivait tous unis autour de notre religion, de notre savoir et de nos rites. Les chefs du peuple consultaient systématiquement la communauté avant de prendre les décisions ». On a trouvé aussi un côté *positif* à ce retour aux traditions et valeurs propres : précisément l'adoption de nouveaux systèmes de valeurs sans aucun sens critique, et avec eux des antivaleurs, qui détruisait inexorablement l'identité du peuple. C'est pour cela que les leaders luttaient ouvertement pour éveiller le peuple à son histoire, à ses valeurs, rites et traditions.

[555] Cet entretien a eu lieu le 9 novembre 2004 dans la « Maison Indienne » à Toribío. Ont participé 8 parents et un jeune : Alfonso, 45 ans, Tránsito, 50 ans, Beatriz, 39 ans, Maria, 48 ans, Domitila, 60 ans, Manuel, 42 ans, Euclides, 53 ans, Saulo 38 ans et le jeune Eliseo, 18 ans.

[556] Rassemblement de nombreuses personnes ou familles pour aider à la construction des maisons, à semer ou à moissonner quand une famille en avait besoin. Cette solidarité se faisait sans aucune contrepartie.

Les droits culturels deviennent inhumains quand ils placent la condition culturelle, dans notre cas l'« identité indienne Nasa », au-dessus de la condition humaine. Ainsi, l'illusion culturelle fait ses plus grands ravages, lorsqu'on enferme la dignité de l'homme dans son origine ethnique, religieuse, nationale ou impériale. Hèlé Beji le dit avec ces mots : « L'antiracisme est devenu aussi intolérant que le racisme, l'anticolonialisme est devenu aussi fasciste que le colonialisme. L'individualisme a multiplié les maladies de l'intime au lieu de les guérir. L'antisexisme développe une obsession du sexe. Le droit du plus faible se modèle sur les abus du droit du plus fort »[557]. Plusieurs peuples indiens - ou dans notre cas, quelques groupes - refusent de s'intégrer, même dans les sociétés les plus pluralistes, parce qu'ils considèrent que les ethnies sont des "nations en puissance", des unités politiques entièrement autonomes. Ces conflits s'aggravent du fait de la politique économique néolibérale que vit le pays, accentuant la pauvreté et la marginalité des Indiens et des métis, en les obligeant à émigrer, à se déraciner, à lutter pour leurs terres et pour le pouvoir politique. Cela nous situe dans le modèle suivant.

Le modèle co-figuratif ou la transmission en échange

Des confusions sont possibles dans un travail ethnographique, dans l'évaluation des changements qui affectent les valeurs morales à l'intérieur d'une même culture, si on ne tient pas compte des différences de rythme temporel de ces changements à court, à moyen et à long terme. La compréhension des processus et des étapes historiques, telle que nous l'avons exposée ci-dessus, précise clairement ces changements. Dans le cas du peuple Nasa, la prise de conscience de l'exploitation et de la manipulation, d'abord par les colonisateurs et après par les colons et grands propriétaires, réveille la conscience de quelques individus qui deviennent les leaders et symboles de l'émancipation et de la libération de leurs peuples. En défendant leurs droits par les armes (le cacique Gaitana et Juan Tama, au début de la colonisation, et Quintin Lame et tous les Indiens qui ont pris et prennent encore le chemin de la guérilla), ces leaders cherchaient non pas seulement à libérer leur peuple, mais à réveiller la conscience de leur réelle situation, conscience endormie par la peur ou les coutumes. Pourtant, des voix s'élèvent contre la violence qui attire plus de violence, en proposant de nouveaux moyens de conscientisation et de transmission : l'éducation, des méthodes plus adéquates pour aider à récupérer l'identité perdue, l'importance de la cohésion de la communauté et l'exemple des héros qui ont donné leur vie pour leur libération. Tous ces moyens exigent des changements profonds dans la façon d'exercer l'autorité et de se mettre en relation avec les nouveaux systèmes de valeurs et antivaleurs du monde occidental.

Dans cette nouvelle perspective, la façon traditionnelle de transmettre, change. Rappelons ce que disait Guillermo Tenorio sur la lutte armée : « La guérilla m'avait demandé avec insistance de m'unir à sa cause armée, mais je suis resté ferme dans mon idée que la méthode pour aider à former mon peuple et lui transmettre les valeurs nécessaires pour sa survie, n'était pas la lutte armée, ni la violence, mais la conscientisation et le travail solidaire ».

[557] BEJI, Hélé. Op. cit., p. 60.

Il fallait : que le sang de ceux qui étaient considérés par le peuple comme “martyrs”, ne tombent pas dans l’oubli ; que leur exemple soit mis en relief pour les nouvelles générations ; et que le peuple sache qu’il existe d’autres façons plus efficaces de lutte, différentes de la lutte armée. Dans ce contexte il faut relire le récit de Guillermo Tenorio, voir supra, et surtout nous centrer sur le personnage le plus remarquable de cette dernière époque : le prêtre indien Alvaro Ulcué Chocué.

> « J’ai eu la chance de connaître le père Alvaro trois moins avant sa mort, pendant que je travaillais avec les communautés noires, à Guapi, sur la côte pacifique colombienne. Nous avons échangé quelques mots. C’est seulement après sa disparition que j’ai connu son œuvre admirable. Dans tous mes entretiens, la personnalité à la fois humble et colossale de cet Indien était signalée comme le déclencheur d’une revitalisation des nouvelles luttes pour l’émancipation des peuples Indiens de Colombie ; Influence qui s’est étendue aux organisations paysannes, noires et ouvrières du pays. Né le 6 juillet 1943 à Pueblo Nuevo, municipe de Caldono dans le département du Cauca en Colombie, il devient le premier prêtre indien du pays le 10 juin 1973. Nommé curé des paroisses de Toribío et Tacueyó, au contact avec les souffrances, l’exploitation, le déracinement et la perte de l’identité et de la mémoire historique de son peuple, il s’engage totalement dans la création de moyens de conscientisation pour sauvegarder l’identité des Indiens et des Noirs, jusqu'à son assassinat le 10 novembre 1984. Ce crime a été commandité par les grands propriétaires et l’extrême droite de la région, crime qui reste impuni, comme c’est le cas pour la plupart des leaders Indiens assassinés. »

Un missionnaire raconte les débuts de sa vocation et son parcours :

> *« Les gens pensaient que c'était une plaisanterie : comment un Indien pouvait-il devenir prêtre ? Selon eux, il n'avait aucune chance d'être accepté ! Un Indien ne pouvait pas aspirer à une si haute dignité, à tant de sagesse et de sainteté ! Il leur disait qu'eux aussi avaient une âme, qu'ils étaient des hommes et que l'Église acceptait des prêtres indiens. Pour sa première messe tout le village avait été décoré avec les produits artisanaux des Nasa. Devant l'église, la place était pleine d'Indiens. Tous et toutes voulaient vivre cet événement exceptionnel, la première messe du premier prêtre Nasa. Il y eut des salutations, des discours, des poèmes et des chants. L'homélie fut prononcée par l'évêque et le père Alvaro traduisait dans la langue du peuple. L'Évangile, récit de l'annonce de la résurrection du Seigneur selon saint Jean, fut proclamé dans sa propre langue. Était-ce une prophétie ? Un Indien chanta un chant de la tradition Nasa : « Ils m'ont vendu pour trente pièces d'argent. » Cette première messe fut une première étape du long et douloureux chemin de fidélité à sa vocation qui l’attendait. Un jour, en causant avec des amis, Alvaro leur avait dit : « Quand je suis entré au séminaire, nous étions soixante-deux jeunes. Cinquante-neuf blancs sont partis élégamment. Dieu est resté avec trois petits méchants : Mina, un noir, Joël, un paysan, et moi, Alvaro, un Indien". Peu après, dans un journal, le nouveau prêtre déclara : « Je suis un serviteur de plus dans la communauté. Un homme tout simple. Plus qu'un leader, je voudrais être celui qui oriente, aussi bien au plan matériel, qu'au plan spirituel. Mon peuple attend beaucoup de moi ; je le guiderai dans la mesure de mes forces. »*

C’est avec cette conviction qu’Alvaro Ulcué, au fur et à mesure de son engagement, mûrit son projet chrétien, social et politique. Projet qui rencontrera de nombreux défis et obstacles. Pour Alvaro, il était essentiel d’unir les membres de la communauté autour de son identité et de sa mémoire historique, les amenant, après un combat sans relâche, à récupérer leurs terres, leurs valeurs et traditions, leur identité. Ses idées serviront de détonateur pour impulser les nouveaux processus de transmission :

- **Par rapport à soi-même :** *« Être prêtre c'est simplement aimer et souffrir, c'est vivre joyeux, toujours joyeux, c'est aller au-delà... c'est croire, aimer, souffrir et chanter, c'est être un soldat pour la vie ! » ; « Je devrai apprendre à aimer les femmes avec un amour transfiguré, au delà des apparences des yeux ou des cheveux »*[558].

[558] Des propos trouvés après sa mort dans un cahier de notes personnelles.

- **Fidélité à son peuple :** *« Je suis un Indien et l'unique chose que je sais est que je dois travailler pour mon peuple » ; « Les Indiens doivent sentir la fierté de leur race et de leur culture, et ne pas avoir honte de l'être » ; « La plupart des martyrs en Amérique Latine sont des Indiens, et c'est pourquoi personne ne s'en rend compte » ; « Nous, les Indiens, sommes condamnés à disparaître, si nous nous taisons quand on nous piétine. Si nous protestons, on nous signale comme des "subversifs". Donc, on ne peut pas continuer ainsi ! En Colombie tuer des Indiens, c'est comme tuer des chiens ».*
- **Le changement commence par la formation de la conscience critique des jeunes** : *« On a besoin de jeunes engagés. Je les invite à commencer à lutter fortement tous les jours sans relâche » ; « Jeunes : pensez et soyez courageux ! Si vous êtes de véritables Indiens Nasa, vous devez témoigner de cette valeur, là où vous vous trouvez ».*
- **L'Évangile est le projet libérateur de Jésus-Christ** : *« Le Christ ne piétine pas la culture des peuples » ; « Le monde a besoin de l'action libératrice chargée d'Évangile » ; « La politique : je ne comprends que très peu de choses, mais je sais ce qu'exige l'Évangile : vivre pauvre, avec les pauvres et pour les pauvres » ; « Il faut que nous n'ayons pas peur de dire la vérité et de dénoncer toutes les violations contre la personne humaine ».*
- **L'unité est la force du changement :** *« Si nous restons tous unis pour exiger nos droits, nous vaincrons » ; « Je suis dans l'angoisse à cause de la situation des noirs dans le pays : ils sont divisés et ils doivent s'organiser pour tenir les rênes de leur propre libération » ; « J'ai toujours vu les Indiens et les groupes marginalisés désunis : tous doivent se préparer pour servir leurs communautés. Il est souhaitable que nous ayons des prêtres, religieux, médecins, enseignants, qui aiment leur communauté et s'engagent véritablement dans la lutte pour ses droits ».*
- **Formation de la conscience critique** : *« La conscience ne s'étudie pas dans un livre, mais en analysant et en jugeant les événements de chaque communauté avec tous ses membres » ; « Il ne suffit pas d'avoir de la bonne volonté. Il faut avoir des attitudes communes et claires devant l'injustice et l'oppression vécues dans notre histoire » ; « Enseignons aux enfants à penser et à ne pas tout avaler. Il faut les enseigner pour que, trompés, ils ne signent pas leur propre mort. Seul est libre celui qui sait où il va » ; « Ceux qui nous disent : "les pauvres" !, nous asservissent et ne nous aiment pas » ; « Un peuple ivre ne change pas la société »*[559].
- **Devant la mort qui l'assaillait** *: « Nous sommes des ignorants si nous pensons que les morts*[560] *sont morts ; aujourd'hui ils sont plus vivants que jamais » ; « Lorsque la mort arrive, qu'elle ne nous trouve pas en repos, mais en chemin ». « Peu importe ce qui peut arriver sur notre chemin ; cela est une partie de notre promenade dans la vie » ; « Je sais qu'on va me tuer…. Oui, on va me tuer, mais je ne veux pas qu'une seule goutte de mon sang se perde ».*

Ces idées furent le produit d'un engagement et d'un processus de transmission toujours concret et toujours innovateur qui répondait à des situations historiques complexes et à des problèmes sociaux et culturels qui exigeaient beaucoup d'analyse et de réflexion. Une chose est claire : les processus de transmission pour Alvaro, exigeaient la socialisation et la formation critique des membres de la communauté pour la rendre solide et forte. Dans le récit de Guillermo Tenorio, rappelons-nous que les leaders, et Alvaro l'avait bien compris, voyaient que le chemin vers l'émancipation des peuples indiens exigeait la mise en œuvre de moyens solides de transmission : la formation d'une équipe de leaders qui prenaient en charge : la formation de la communauté, les assemblées pour partager les idées et réveiller la conscience des Indiens en leur montrant la situation de manipulés, d'exploités et de déracinés auxquelles les colons les avaient soumis, ainsi que la connaissance de leur histoire, spécialement l'histoire de ceux qui avaient donné leur vie pour leur libération.

[559] Les colons donnaient de l'alcool aux Indiens pour les enivrer, mieux les tromper et ainsi leur faire signer des contrats qui les rendaient esclaves ; mais aussi des documents par lesquels ils vendaient leurs terres pour presque rien.

[560] En référence aux nombreux Indiens assassinés au cours de l'histoire.

En commençant le processus, il apparaît que l'aspect le plus important, à combattre le plus rapidement possible, est l'analphabétisme dans lequel se trouvent la plupart des Indiens, ce qui permet d'innombrables abus[561]. Tous les leaders commencent donc à penser à d'éducation du peuple, spécialement des enfants et des jeunes. Dans ce processus, on donne une grande impulsion aux écoles organisées selon les nécessités de la communauté, à la formation de la famille, à la formation des enseignants bilingues pour enseigner, non seulement dans la langue natale, mais pour transmettre aux nouvelles générations l'histoire et les coutumes perdues. Dans cette ligne, l'évangélisation est devenue un moyen de transmission très efficace, parce que la Parole de Dieu n'est pas utilisée comme un message d'obéissance aveugle à un destin fixé par Dieu, mais en tant que parole libératrice qui doit aider le peuple à s'engager dans la lutte pour son émancipation en suivant Jésus-Christ le libérateur, ami des pauvres et des exclus. Ce moyen de transmission est repris par le père Antonio Bonanomi et son équipe pastorale pour répandre les idées du père Alvaro dans le cœur des communautés et des individus.

Cependant, la communauté ne pouvait travailler isolée, elle avait besoin d'un appui national et international. Le père Alvaro et les premier leaders l'ont bien compris c'est pourquoi ils commencèrent à se mettre en relation avec des ONG nationales et internationales, avec d'autres communautés religieuses et avec des organisations consacrées à la défense des droits des Indiens, des paysans et des ouvriers du pays. Le travail fut énorme, mais avec le courage et l'amour pour leur peuple, peu à peu ils furent de plus en plus écoutés. Le pays commence à parler de leurs luttes et revendications, les leaders morts sont signalés comme des martyrs pour la cause. L'État s'engage dans des réformes pour donner aux Indiens plus d'autonomie et de moyens de subsistance dans leurs territoires.

Le modèle pré-figuratif ou la transmission renversée

> ***Guillermo Tenorio*** : *« Après la constitution de 1991 qui avait donné plus d'autonomie et de ressources aux peuples indiens, nous avons découvert notre manque de préparation pour répondre aux exigences de cette liberté longtemps ignorée. Nous n'étions pas formés pour gérer l'administration de ressources envoyées par l'État et administrer les projets de développement que nous devions mettre en place. Un bon nombre de chefs se sont consacrés tout de suite à faire des projets, mais sans les travailler, avec les membres de leurs communautés, brisant les processus de transmission et de socialisation dont nous avions déjà prouvé l'efficacité. Les projets n'étaient pas socialisés et les nouveaux*

[561] Grundtvig, Tagore, Gandhi, Paul Freire et beaucoup d'autres, soulignaient le même problème dans la vie de leurs peuples.

dirigeants se laissaient guider par leurs intuitions, leurs amis ou par des experts. J'ai dû élever la voix pour attirer l'attention : il est nécessaire de travailler avec la communauté, de socialiser pour éviter qu'on nous accuse de corruption et que nous ayons des problèmes avec le gouvernement et avec la guérilla »[562].

Nous avons déjà dit que les processus de transmission ne sont pas linéaires. Il y a des montées et des descentes, des faillites et des réussites, de la continuité et des ruptures. Précisément, dans les processus de transmission cherchant l'incorporation des valeurs nécessaires pour la survie des individus et de la communauté indienne en général, ceux qui n'avaient pas fait le chemin dès le début ou ceux qui étaient tombés dans l'ivresse du pouvoir ou de l'argent, commencèrent à imposer des projets et des lois sans demander l'avis de la communauté. Beaucoup d'anciens leaders furent ignorés et quelques processus furent stoppés. Heureusement, l'expérience et le courage de personnes qui avaient été formées et qui comprenaient leurs façons d'agir, empêchaient que ces fautes détruisent tout le processus de formation et de conscientisation. De nouveaux projets ont été mis en place, et la formation des leaders, spécialement des jeunes, promet une continuité dans la transmission des idées, surtout celles du père Alvaro. Les idées toutes seules ne changent pas la réalité, il faut les mettre en pratique et tout dépend de la façon dont elles sont transmisses pour qu'elles soient assumées par les communautés et les individus.

LES "AUTRUI SIGNIFICATIFS" : L'IMPORTANCE DU HEROS ET DU LEADER

En suivant la pensée de Bergson, le héros est celui qui, n'ayant pas évité que le problème se pose, va trouver, va inventer une solution. Naturellement, cette solution, il ne peut l'inventer que dans l'extrême, il ne peut l'inventer que dans le danger, dont le versement de son sang, c'est la culmination de son œuvre. À la différence du collège et du quartier populaire, dans les processus d'identification et de transmission, le héros joue un rôle de premier ordre chez les Indiens, parce qu'il incarne au même titre tant les souffrances et les luttes de leurs peuples que leurs valeurs et traditions les plus chères. En s'inspirant de l'exemple des héros, la communauté reconnaît qu'ils sont la meilleure expression de sa culture, qu'ils sont des individus uniques et que leur force se propage si on les "imite" comme des êtres admirés et aimés. Pour cela, la communauté indienne fait toujours un "appel au héros". Selon Bergson, l'histoire, est l'œuvre de l'élan vital des héros et des mystiques, parce que ce sont eux qui font de la morale et de la religion, non des structures fermées, d'immobilisation, mais des forces vitales qui ouvrent vers le futur. En ce sens Alvaro a bien compris que la religion pouvait devenir

[562] Avec leur autonomie et leur gouvernement, ceux qui étaient nommés dans les charges de gouverneurs ou de maires, devaient accomplir les exigences de l'État en matière de budget. Malheureusement il y a eu de la naïveté et des erreurs d'administration dont se sont servies leurs ennemis, la guérilla et quelques membres du gouvernement, pour critiquer l'autonomie qu'ils avaient gagnée avec tant d'effort, en les considérant comme des mineurs. Pourtant, ces communautés ont mis en place des contrôles plus stricts et elles-mêmes ont leurs lois pour juger les excès commis par quelques-uns.

l'opium du peuple ou une force libératrice, et que la morale profonde et spontanée d'un peuple ne peut pas être formulée dans des règles, mais dans le vécu quotidien de l'engagement pour l'émancipation de tous.

Mais le héros ne peut pas s'enfermer dans un "idéal" absolu et clos de communauté. La pensée d'Alvaro et des leaders, investis dans une cause qui touchait la survie même de l'humanité des peuples indiens, partait du fait que tout système de règles rigides et clos avait besoin d'un nouvel élan spirituel, spontané est ouvert. En tant que héros, ils ont su passer au-dessus de l'aspect extérieur et social des hommes, pour en appeler, à travers les processus de transmission mis en place, à la source originelle de l'élan vital en eux et, par communication d'une sensibilité devenue une valeur du groupe, faire passer l'instinct de celui-ci, du plus petit au plus grand et jusqu'à l'incommensurable. Nous avons trouvé dans nos entretiens, que les héros étaient reconnus dans la communauté pour leur amour de l'humanité, amour qui refait les sociétés humaines, amour qui diffère en nature, non en degré, de l'amour de la famille ou de la patrie. Passer de l'amour d'un groupe numériquement défini à celui de tous les hommes, ce n'est pas aimer plus d'hommes, c'est aimer différemment. Et, cela, dans la formation de la conscience de la communauté et des individus, se fait en revenant souvent sur les moments décisifs de l'histoire du peuple, dont les héros ont écrit ou écrivent des pages vivantes qui poussent les lecteurs à s'engager, avec leurs propres valeurs, celles dans lesquelles ils se sont investis. C'est le cas de Rigoberta Menchu[563], Indienne guatémaltèque, exemple vivante, du héros devenu une force d'action pour les droits des Indiens :

[563] A trente-trois ans, Rigoberta Menchú est devenue la plus jeune lauréate du prix Nobel de la paix. On lui attribua ce prix en 1992, année marquant les 500 ans de la conquête de l'Amérique par Christophe Colomb. Née en 1959 dans le village de Chimel au Guatemala, Rigoberta Menchu est une maya quiché qui n'a pas reçu d'éducation formelle et qui n'a appris l'espagnol qu'à l'âge de vingt ans. Née dans une famille indienne très pauvre de l'ethnie Quiché des Mayas, elle travaille dès l'âge de huit ans dans des plantations où périssent deux de ses frères et devient très vite le porte-parole des Indiens dépossédés de leurs terres. Alors qu'elle organise avec son père l'autodéfense de villages indiens, son frère aîné est enlevé par des soldats du gouvernement militaire du Guatemala puis torturé et brûlé vif devant sa famille. L'année d'après, en 1980, son père est assassiné et sa mère est violée, torturée et tuée. Et comme l'ont fait des milliers d'Indiens, Rigoberta est obligée de se réfugier au Mexique en 1981. Deux ans plus tard, elle connaîtra un succès international avec la publication de son premier livre, intitulé « Yo Rigoberta Menchú », publié alors en 11 langues, livre qui raconte son enfance difficile dans la pauvreté d'un village rural, puis comme servante dans la capitale guatémaltèque. Elle y dépeint toute l'horreur des tortures et les meurtres des membres de sa famille. Un récit malheureusement toujours d'actualité, comme nous l'avons vu pour la communauté Nasa, et qui sert de métaphore pour ce que doivent subir une grande majorité d'Indiens en Amérique centrale, et plus particulièrement au Guatemala. Dans les années 80, elle milita activement dans un groupe de défense des droits de l'homme au Mexique, et s'employa à exercer des pressions sur son gouvernement en donnant de nombreuses conférences aux États-Unis et en Europe.

« Je suis maître de ma vie, et j'ai décidé de m'offrir à une cause. On peut me tuer à n'importe quel moment[564]*. Mais j'espère que cela arrivera à un moment où cet événement ne passera pas pour quelque chose de banal, mais qu'il sera un exemple de plus pour mes compagnons. Le monde dans lequel j'habite est si criminel, si sanguinaire, que d'un moment à l'autre la vie peut m'être ôtée. Pour cela, l'unique alternative qui reste est la lutte […] Et je sais, j'ai la certitude que le peuple, les hommes unis, sont les seuls capables de transformer la société. Et cela n'est pas une théorie de plus »*[565].

Nombreux sont les exemples que nous pourrions tirer de l'histoire des peuples indiens. Pourtant, nous voudrions attirer l'attention sur un mot qui apparaît dans les processus de transmission où l'éducation joue le rôle principal : la « conscientisation », mot très important dans la pédagogie proposée par Paulo Freire.

[564] Presque les mêmes mots prononcés par Avelino Ul et Alvaro Ulcué.

[565] DUSSEL, Enrique. Étique de la libération. En la edad de la globalización et de la exclusión. Valladolid : Editorial Trotta, 1998, pp. 412-413.

LA « CONSCIENTISATION » COMME MOYEN DE TRANSMETTRE LES VALEURS DANS UN MILIEU D'EXCLUSION

Le concept de « conscientisation » se réfère à la recherche pédagogique et politique du brésilien Paulo Freire[566]. L'objectif de la conscientisation est de développer les connaissances et les ressources des groupes en facilitant un processus d'étude qui devient conscience critique, "transitive" et dialogique ainsi que potentiel de "libération". La conscientisation est une pratique répandue dans de nombreux pays et surtout en Amérique du Sud, centrée sur la confiance dans le "savoir" des opprimés et sur le rôle problématique du guide qui éduque-et-apprend en dialoguant (modèle co-figuratif de M. Mead). Dans la pédagogie de la conscientisation sont inclus autant les « conscientiseurs » (transmetteurs), nous l'avons bien compris dans le cas du père

[566] Paulo Freire est né en 1921, au Brésil, dans une famille venant des classes moyennes. Il est d'abord étudiant en droit, tout en s'intéressant à la philosophie et la psychologie du langage. Sur le plan philosophique, Freire est inspiré par la phénoménologie, l'existentialisme, le personnalisme chrétien et le marxisme humaniste. Au début des années 1960, divers mouvements d'éducation populaire ont été créés au Brésil, parmi lesquels : le Mouvement de Culture Populaire (MCP) en mai 1960 ; la Campagne "Les pieds nus apprennent aussi à lire" à Natal (Brésil) en février 1961 ; et le Mouvement d'Éducation de Base (MEB) en mars 1961. En 1962, Paulo Freire a fondé le Service d'Extension Culturel (SEC), au sein de l'Université de Recife (actuellement l'UFPE). Le MCP a donné son appui à la première expérience pratique d'application de la "méthode Paulo Freire". En 1964, un coup d'État militaire oblige Paulo Freire à s'exiler au Chili, après avoir passé quelques semaines en prison. Il travaille pendant cinq ans à l'Institut chilien pour la réforme agraire. Il y perfectionne sa méthode de «conscientisation », qui devient la méthode officielle du gouvernement démocrate chrétien du Chili. « Pédagogie des opprimés », écrit en 1969, se situe au terme de cette expérience avec les paysans chiliens. En 1968, Freire devient conseiller à l'UNESCO, sans pour autant partager les conceptions de l'alphabétisation fonctionnelle de l'organisation. En 1969, il donne dix mois d'enseignement à l'Université de Harvard. Il participe ensuite aux travaux du Conseil œcuménique des Églises à Genève où il est nommé Directeur du Département de l'Éducation et devient le principal animateur de l'IDAC (« Institut d'action culturelle ») dont le but est *« l'application de la conscientisation comme instrument libérateur dans le processus d'éducation et de transformation sociale* ». Il meurt en mai 1997. Œuvres principales traduites au français : *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative.* Ed. Erès, 2006 ; *Pédagogie des opprimés.* Paris : Lib. François Maspero, 1974 ; *Lettres à la Guinée–Bissau sur l'alphabétisation.* La Découverte, 1978 ; *L'éducation de la ville.* Paideia, 2000 ; *L'éducation pratique de la liberté.* W éditeur, 1996.

Alvaro et des leaders indiens, que la population concernée[567]. Il s'agit pour eux de se mettre aux côtés des classes populaires, de travailler à leur propre libération, parce que “Les pieds nus apprennent aussi à lire” (Paulo Freire)[568]. C'est ainsi seulement qu’on peut sortir en les brisant du paternalisme et de la mauvaise conscience, signes d'une position sociale ambigüe entre l'installation du système et la lutte avec les opprimés.

La méthode de Paulo Freire, la "prise de conscience", a été le fruit de nombreuses expériences répétées pendant plus de vingt ans dans des régions rurales et urbaines d'Amérique du Sud. Cette méthode repose sur la nécessité d'axer l'enseignement sur les problèmes et la réalité des analphabètes, comme l’ont fait les leaders indiens, pour leur apprendre à regagner leur pouvoir d'expression sur la base de leur expérience, de leur mémoire et de leur propre culture. Le but est d'organiser la population en groupes, en "cercles culturels" (pour les bandes il s’agit de groupes de réflexion et de socialisation ; pour les Indiens il s’agit d’assemblées) et de discuter à partir de leur réalité, d'analyser les conditions locales, et même d'élaborer des projets qui leur permettent d'agir sur cette réalité[569]. Dans la situation du discours néolibéral, Freire nous dit, « L’idéologie fataliste et immobilisante, qui anime et parcourt librement le monde, insiste pour nous convaincre que nous ne pouvons rien contre la réalité sociale qui, d’historique et sociale, passe pour être ou devenir “quasi naturelle” […] De son point de vue, cette idéologie n’offre qu’une seule sortie pour la pratique éducative : adapter l’apprenant à cette réalité qui ne peut pas être changée »[570]. Par contre, une pédagogie de l’autonomie transforme des exclus en majeurs, en les faisant

[567] Pour une compréhension de la « pédagogie de l’autonomie » proposée par Freire et pour avoir un aperçu de ce qui signifie « enseigner » dans la ligne de la conscientisation, Cf. FREIRE, Paulo. *Pédagogie de l’autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative.* Op. cit. « La question de la formation de l’enseignant à côté de la réflexion sur la pratique éducative progressive visant l’autonomie des apprenants est la thématique centrale de ce texte. Cette thématique incorpore l’analyse des savoirs fondamentaux requis par cette pratique ». p. 31.

[568] Nous avons connu un médecin qui, sensible aux luttes des Indiens, s’engage à collaborer à tous leurs projets prenant le rôle de « conscientiseur ». Nous l’avons écouté pendant la célébration du 20ème anniversaire de la mort du père Alvaro et nous fûmes agréablement surpris de la façon méthodique et conviviale avec laquelle il abordait les enjeux de la mondialisation et l’importance de la défense de leurs propres traditions, devant un groupe de plus de 1000 jeunes Indiens.

[569] « C’est la raison pour laquelle ce ne sont pas les « situations limites » en elles-mêmes qui engendrent un climat de désespoir, mais la perception que les hommes en ont, à un moment historique donné, comme un frein, comme quelque chose qu’ils ne peuvent dépasser. Au moment où la **perception critique** apparaît, au cœur de l’action, se développe un climat d’espérance ». Cf. Freire, Paulo. *Pédagogie des opprimés.* Op. cit., p. 85.

[570] FREIRE, Paulo. *Pédagogie de l’autonomie.* Op. cit., p. 37.

bâtisseurs de leur propre histoire, et en les faisant sortir d'un monde clos. C'est tout un travail ethnographique que suit ce processus[571] : il faut commencer par faire des entretiens, lesquels permettront à l'animateur de connaître la réalité de ceux qui vont être alphabétisés, et connaitre ainsi leur "univers linguistique de base"[572]. Ces premières réunions rendront possible la sélection de "mots générateurs", choisis par l'animateur. Celui-ci, grâce à la décomposition des syllabes, et à leur recombinaison, aide les analphabètes à trouver d'autres mots ; mots qui vont générer aussi une capacité à évoquer le contexte social et donc à éveiller la conscience. Paulo Freire a montré qu'il ne fallait pas plus de 17 mots générateurs pour apprendre à lire en portugais et en espagnol, ce qui pouvait être fait en une trentaine d'heures (six à huit semaines étaient nécessaires pour un groupe de 25 personnes)[573]. Ensuite, le mot générateur est codifié, représenté graphiquement sur des diapositives ou des panneaux et présenté au cercle. Les participants cherchent alors à "décodifier" la "situation existentielle" représentée, permettant ainsi de réveiller la capacité de chacun des membres du groupe à s'exprimer et, après, à agir. La décodification, n'est pas le travail de spécialistes, mais le fruit d'un dialogue des alphabétisants entre eux. Le rôle de l'animateur se réduit donc à susciter des problèmes, sous forme de questions, pour que les membres du groupe dépassent l'habitude de faire une lecture ingénue de leur réalité complexe, commencent à s'exprimer sans peur et apprennent à écouter les autres en clarifiant leur propre pensée. Enfin, ce travail de conscientisation permettra aux alphabétisants de découvrir quelle est vraiment leur place dans la société, comment et pourquoi ils ont le

[571] Pour un aperçu général, autre que les œuvres de Freire : Cf. *« Démarche méthodologique »* et « *Nouvelle relation pédagogique »* En INODEP (Document de travail). *Conscientisation. Recherche de Paulo Freire.* 1971, pp. 32-43 et pp. 62-70.

[572] Quand Guillermo Tenorio et les premiers leaders s'engagent avec le père Alvaro dans un processus de conscientisation de la communauté, un des premiers soucis fût de reprendre la langue maternelle et les traditions et valeurs les plus importantes. La langue était parlée par un nombre réduit d'adultes et par très peu de jeunes. Pour les mettre sur le chemin pour récupérer la mémoire historique du peuple, on donne aux nouvelles générations une formation bilingue. Pourtant dans nos entretiens, quelques adultes et jeunes n'étaient pas sûrs de cette nécessité, d'abord parce qu'ils avaient reçu comme langue maternelle l'espagnol ; puis, parce que la langue Nasa est très difficile à apprendre.

[573] Les actes concrets de l'alphabétisation se développent de la manière suivante : d'abord, une situation quelconque est visualisée sur l'écran, puis décrite et analysée. Le mot peut poser les problèmes de logement, alimentation, habillement, santé. Ensuite, on passe à la visualisation du mot lui-même, en indiquant son contenu sémantique. Enfin, le mot est ensuite découpé en syllabes puis en familles phonétiques. Ex. « tijolo », ensuite « ti-jo-lo », puis, à partir de la première syllabe « ti », on amène le groupe à reconnaître toute la famille phonétique résultant de la combinaison de la consonne initiale avec les autres voyelles. Ensuite le groupe, découvrant la deuxième par la visualisation de « jo », arrive finalement à la connaissance de la troisième. Et ainsi jusqu'à la présentation simultanée des trois familles dans un fiche de découverte : ta-te-ti-to-tu ; ja-je-ji—jo-ju ; la-le-li-lo-lu. Après une lecture horizontale et une autre verticale, débute la synthèse orale. Un à un, tous « fabriquent » des mots avec les combinaisons possibles. Une fois terminés les exercices oraux on passe à l'écriture. Cf. INODEP (Document de travail). Op. cit., pp. 34-36.

pouvoir de transformer leurs “situations existentielles”. Très tôt ils découvrent et appréhendent la nécessité de savoir lire et écrire, comme l’ont bien compris les Indiens du peuple Nasa.

L’école : lieu de “conscientisation” et d’émancipation

Nous ne savons pas si cette méthode d’alphabétisation a été utilisée dans le peuple Nasa. Pourtant, il est clair que les leaders Indiens sont devenus des « conscientiseurs », ou plutôt les réveilleurs de la conscience endormie du peuple. Rappelons-nous, que pour le père Alvaro, l’alphabétisation était le premier pas dans le processus de conscientisation et que la scolarisation était le chemin pouvant mener à un réveil de la conscience endormie et manipulée des pauvres. Pour Paulo Freire le développement des qualités nécessaires pour relever les défis sociaux ne dépend pas seulement du nombre d'années d'études, mais du type d'éducation répondant à la réalité des peuples et des cultures, comme l’ont bien compris : Grundtvig, Tagore, Alvaro et d’autres transmetteurs qui ont réussi leurs paris. Freire critique l'éducation formelle traditionnelle en la qualifiant de « bancaire » (l'adulte, le “je-sais-tout”, transvase son savoir chez l'élève comme on dépose de l'argent à la banque), éducation qui mène habituellement au développement d'une conscience unidimensionnelle[574] des phénomènes, menant souvent à des interventions sur des problématiques isolées qui ne tiennent pas compte des liens entre les différents problèmes et leurs causes fondamentales, et qui ne visent pas à trouver de solutions à long terme. Nous avons découvert, dans les cas cités ci-dessus, que le défi pédagogique des « conscientiseurs » exigeait la transformation des pratiques éducatives à l'école pour qu'elles puissent contribuer à la formation de personnes capables de penser, de réfléchir, de s’interroger sur leurs conditions de vie, et d’entamer les changements que leur épanouissement exige. Dans ce sens, le père Alvaro, et de leur côté Grundtvig, Tagore et Freire, parlaient de former les enseignants et les enseignantes comme des agents de changement, des agents de transmission active, obtenant la participation active des élèves[575]. Les pratiques éducatives doivent être orientées vers la mise en place de tous les moyens de participation et d’engagement, tout en répondant au côté obscur de la mondialisation, à la tendance à homogénéiser les systèmes de valeurs ignorant les caractéristiques propres à chaque peuple et à chaque culture.
Suivant la division proposée par Margaret Mead, nous sommes dans le modèle « post-figuratif », présent encore à l'école, quand on considère l'existence de savoirs implicites, le concept de « verseur de savoirs », ou de pédagogie bancaire selon l’expression de Freire, parce qu’il ignore la réalité historique et considère le monde comme immuable. En lisant les processus de conscientisation on se rend compte que le style d’éducation et de

[574] Freire appelle cette conscience « *semi-transitive* ». Il s’agit d’une conscience plutôt unidimensionnelle des phénomènes, caractérisée par une pensée à court terme, qui ne prend pas en considération la globalité de la situation et du contexte. Il appellera conscience « *intransitive* », la conscience magique ou naïve des situations et des phénomènes.

[575] Les élèves, nous l’avons remarqué dans le chapitre 4, étaient très sensibles et “touchés” par ce type d’enseignants qui, pour eux, étaient de vrais transmetteurs de valeurs. Rappelons le cas du professeur Alfonso Insuasti du collège F.R.S. : pour tous un modèle à suivre.

transmission qu'on rencontrait au Danemark, en Inde, au Brésil et en Colombie, empêchait l'émancipation des ces peuples[576]. C'est pourquoi Grundtvig, Tagore, Freire et Alvaro Ulcué rejettent, dans leurs pays respectifs, ce modèle et pensent d'abord à une éducation qui fasse de ceux qui la reçoivent, des acteurs dynamiques des processus de transformation sociale. Nous pouvons nous interroger aussi si nous ne sommes pas dans une forme « co-figurative » où se joue la complémentarité entre les savoirs anciens et les savoirs neufs. Ce modèle est présent quand il existe un échange de savoirs où le transmetteur "conscientiseur" sait que le récepteur devient aussi pour lui un transmetteur de ses propres savoirs. Dans les processus de transmission, le transmetteur crée l'ambiance nécessaire et met en place les moyens indispensables, pour que les récepteurs actifs comprennent qu'ils deviennent, eux aussi des transmetteurs, quand ils auront l'occasion de s'exprimer. Un nombre grandissant de ces savoirs, surtout dans le domaine de la technologie dont les enfants sont les détenteurs, appartiennent à un monde imprévisible soumis à une dépréciation continuelle. Rappelons que dans ce modèle, appelé culture "préfigurative", ce sont les jeunes générations qui enseignent alors à leurs aînés le monde qu'ils s'approprient. Dans le cas des Indiens, même ceux vivant dans un lieu très éloigné des grandes villes, comme c'est le cas de Toribío, on rencontre déjà des petits enfants qui consultent déjà Internet pour faire leurs devoirs. Il n'est donc pas difficile d'imaginer les conflits que cela occasionne avec les adultes parfois analphabètes[577].

Le jeune des communautés indiennes

LES TEMOIGNAGES DE LUCELLY ET DE GUILLERMO TENORIO

J'ai réalisé le premier entretien à la "Maison indienne" de Toribío avec une jeune fille, Lucelly âgée de 23 ans. Présentée comme une des principales jeunes filles leader de la jeunesse indienne, elle m'a bien mis en piste pour ce travail de terrain. Je fus vraiment surpris par sa facilité d'expression, la clarté de ses idées et son ouverture d'esprit. Elle-même se considérait comme une personne intègre. Très engagée dans le processus d'émancipation des jeunes Indiens. Elle a eu la chance de visiter plusieurs pays pour faire connaître la cause indienne colombienne. Bien que son souhait fût d'être mère à l'âge de 21 ans, son travail de leader et la nécessité d'aider sa famille depuis ses 14 ans, l'ont

[576] « L'éducation et les systèmes d'éducation sont presque autant chargés d'émotions et typiques d'une culture donnée que son langage. Nous ne devrions pas être surpris de rencontrer une opposition effective à notre système d'éducation lorsque nous tentons de le transporter à l'étranger » Cf. HALL, Edward. T. *Le langage silencieux.* Paris : éditions du Seuil, 1984, p. 67.

[577] Dans une réunion de leaders indiens réalisée à Cali le 30 octobre 2004 et à laquelle nous avons eu la chance de participer avant de partir pour Toribío, nous étions fortement surpris de la technologie déployée dans cette réunion. La personne responsable de faire les synthèses à l'aide des outils de bureautique et d'utiliser les appareils électroniques était une jeune fille indienne. La facilité avec laquelle elle faisait son travail révélait une personne formée avec soin et professionnalisme.

empêchée d'accomplir cet objectif. Son père fut assassiné en tant que membre du groupe guérillero « Quintin Lame » (elle avait 6 ans), groupe, on l'a déjà dit, créé par les Indiens pour défendre leurs droits et récupérer leurs terres. Sa mère lui fit poursuivre sa formation. Maintenant elle dirige le Groupe Juvénile qui rassemble les jeunes Indiens des neuf zones du département du Cauca. Elle s'aperçoit, d'un côté, que les jeunes Indiens ne veulent pas s'engager dans la lutte pour leur identité ni contre tout ce qui les empêche de vivre en paix. Et d'un autre côté, elle regrette l'attitude des adultes qui se méfient des jeunes et de leurs capacités d'aider la communauté dans son processus d'émancipation. Elle est un très fidèle transmetteur des idées du père Alvaro Ulcué en ce qui concerne la formation de la jeunesse. Selon Lucelly, avant Alvaro, les Indiens "n'existaient" pas, ni pour le gouvernement, ni pour le pays. Son histoire m'a aidé à mieux comprendre non seulement la situation des jeunes de son ethnie, mais l'histoire et la situation réelle de son peuple et du mouvement pour l'émancipation des Indiens en Colombie.

Sur cet entretien, nous voudrions nous arrêter sur les aspects propres à la jeunesse, parce que les autres aspects ont déjà été abordés au cours de notre exposé :

Son engagement et les relations avec les adultes **(modèle post-figuratif pour les adultes, modèle pré-figuratif pour les jeunes)** : *« Au niveau régional, je partage les expériences de jeunes des neuf zones du Cauca. On a commencé à faire un travail avec eux. Cela a donné comme fruit la première rencontre des jeunes Indiens au niveau régional, auquel ont assisté plus de 5000 d'entre eux. Ceci a été un choc avec les autorités du CRIC, parce qu'ils ne voulaient pas que nous soyons les créateurs d'un programme de formation si important. Ils croyaient que nous allions les chasser de leurs postes. Nous avons été clairs avec eux : nous ne cherchons pas un poste mais nous désirions que les jeunes soient formés et qu'ils puissent renforcer le processus indien et la définition d'une plateforme de lutte du CRIC, résumée en 4 mots : « unité, terre, culture et autonomie. »*

Les processus de transmission et d'incorporation de valeurs. La création de l'étape de la jeunesse : les jeunes responsables de leur propre histoire et de l'avenir de la communauté **(modèle pré-figuratif, passant par le modèle co-figuratif et la résistance du modèle post-figuratif)**. *« Du rassemblement des jeunes, sortirent plusieurs fruits, dont le principal fut de gagner la reconnaissance nécessaire par des leaders et des adultes. Auparavant, les jeunes n'existaient pas et seul comptait ce que disaient les adultes. Ici à* Toribío*, jusqu'en 1981 le jeune n'existait pas. L'étape de la jeunesse n'était pas connue parce qu'à 12 ans le jeune devenait adulte et souvent assumait la responsabilité de former une famille. Aujourd'hui, nous travaillons pour la reconnaissance de l'étape de la jeunesse. Quand le Père Alvaro arriva, en regardant les nécessités de la communauté, il commença alors à dire qu'il fallait aller chercher les jeunes et les former. Mais, aujourd'hui encore, dans quelques zones, il existe beaucoup de méfiance. Pourtant, pour nous, il est clair que la formation et la "conscientisation" sont nécessaires parce qu'en constatant que les ainés sont de plus en plus âgés, nous serons de ceux qui prendront les drapeaux de la lutte. Mais il est très difficile que les adultes le comprennent ».*

La peur des **adultes (modèle post-figuratif) :** *« L'autre difficulté avec les adultes, c'est qu'ils nous considèrent comme des "incapables". Ils pensent que nous laisserons tomber tout ce qu'ils ont fait avec tant d'effort et de sacrifice. Dans le congrès des jeunes, le Gouverneur du Putumayo*[578] *a eu pour nous ces paroles encourageantes : « Si les jeunes sont ici aussi nombreux*[579] *à affronter les problèmes en apportant des solutions possibles, c'est parce qu'ils ont bien les pieds sur terre. Ce ne sont pas n'importe quels jeunes. Je ne comprends donc pas, pourquoi ce rejet, cet à-priori contre la jeunesse. »*

[578] Département du sud du pays où la plus grande partie du territoire est composé de jungles. La guérilla des FARC, les paramilitaires et les narcotrafiquants ont ici une forte présence avec le cortège de violence, pauvreté, déplacement des habitants et destruction des ressources naturelles que cela entraîne.

[579] La seule zone de Toribío a réussi à envoyer plus de 900 jeunes à ce rassemblement. Nous pouvons bien comprendre l'ampleur de l'engagement de la jeunesse, la réussite des projets mis en place par le père Alvaro, et la peur des adultes face à l'avance inexorable des nouvelles générations.

Les changements de la jeunesse d'aujourd'hui : l'importance de la formation et de la conscientisation des jeunes dans la transmission des valeurs, la perte des valeurs chez les jeunes (modèles pre-figuratif et co-figuratif). *« Dans cette zone de* Toribío *l'organisation et la formation des jeune sont plus fortes que dans d'autres communautés indiennes parce qu'il y a eu continuité après la mort du père Alvaro. Si nous nous comparons aux jeunes d'ailleurs, nous voyons plus clair dans tout ce que nous voulons et pour la direction que nous devons prendre. Toribío a été souligné comme la région qui apporte le plus d'idées et de solutions aux conflits. En général, dans notre travail avec la jeunesse, nous constatons qu'il existe de nombreux changements auxquels nous nous heurtons continuellement. Le jeune d'aujourd'hui rencontre des défis formidables, par exemple dans le cas de l'influence des médias parfois dangereux, notamment la télévision, qui transmet des antivaleurs, amenant ceux qui les acceptent, à avoir honte d'être "un Indien". Nous n'avons plus les vêtements typiques d'avant. Toutefois nous affirmons : « Ce que nous portons à l'extérieur n'est pas important, mais ce que nous portons à l'intérieur, l'est ». Si je me reconnais Indien, là où je suis, que j'ai mes valeurs et que je suis conscient de mon identité : c'est ça le plus important. Nous insistons davantage sur ce point. Dans nos processus de transmission par la « conscientisation », nous avons obtenu que certains apprennent à regarder et à réfléchir sur les aspects positifs et négatifs de la modernité. Les changements sont bons, et nous disons : il faut savoir choisir. En ce sens nous avons eu quelques réussites, surtout dans notre travail au niveau d'enseigner la reconnaissance de nos richesse, de notre "identité". Nous disons aux jeunes : « Si nous sommes fiers de notre identité, nous ne nous laisserons pas influencer par d'autres systèmes de valeurs transmis par les médias et les autres cultures. »*

Dans le même sens que Lucelly, Guillermo Tenorio parle de la déviance des jeunes, de l'importance de la « conscientisation », de la formation, et des enjeux des processus de transmission :

« Notre jeunesse est très abimée, surtout à cause de l'arrivée des narcotrafiquants qui ont semé nos terres de drogue et ont élevé l'argent comme la valeur la plus importante. De nombreux jeunes se sont laissés entraîner et ont fini en prison, d'autres ont été assassinés ou ont pris le chemin de la guérilla. Pourtant, nous avons aujourd'hui, grâce au travail du père Alvaro et des leaders, beaucoup de jeunes créatifs, qui ont de bonnes idées mais qui, malheureusement, n'ayant pas l'expérience des adultes comme nous, commettent beaucoup d'erreurs et oublient le processus que nous avons suivi. Les jeunes ont perdu la mémoire de notre peuple ou n'ont pas d'intérêt pour elle. Ils ne connaissent pas l'histoire de nos personnages les plus significatifs, ni les processus que nous avons vécus. C'est pourquoi ils se trompent dans leurs choix. Ils ne nous appellent pas pour être formés mais ils nous recherchent seulement quand ils ont de graves problèmes. Les jeunes sont accoutumés à dire : « Ce qui est vieux est archivé. Les anciens ont toujours les mêmes idées ». Nous avons fait un recensement : 30% des jeunes Indiens ont pris le chemin de la guérilla. En constatant la gravité de ce problème, nous avons renforcé la "Garde indigène"[580]*. Nous formons et "conscientisons" les jeunes en évitant ainsi qu'ils prennent le chemin de la violence. Ceci nous montre que le sacrifice fait pour former les gens a servi et continuera à servir ; mais nous savons que nous devons nous techniciser davantage ».*

Le jeune Indien tenté de prendre la lutte armée. La révolte contre les adultes*. « Le jeune Indien qui n'a pas été formé se trouve parfois dans l'impasse : il tourne en rond en se disant : « Où vas-tu aller ? Qui va te prendre ? ». A ce moment ces jeunes entendent les invitations des groupes armés qui cherchent à les attirer et recruter : c'est d'un côté l'armée, de l'autre, la guérilla. Le jeune se trouve dans cet embarras : " Je ne sais pas où aller"*[581]*, c'est pourquoi nous travaillons pour eux avec les autorités traditionnelles. Les jeunes savent que s'ils prennent le chemin de la guérilla, ils perdent tous leurs droits dans la communauté. Nous avons créé de nombreux espaces de formation et de*

[580] C'est le groupe qui assure la sécurité de la communauté. Leurs membres ne portent pas d'armes mais des bâtons parce qu'ils veulent être un modèle de non violence et dénoncer ainsi le militarisme que vit le pays.

[581] Le manque de postes de travail, la perte de relation avec le métier agricole exercé par les parents, l'absence d'entreprises à cause de la condition du terrain et de l'insécurité, sont à la base de la situation des jeunes, laissés à leur propre sort. Si l'on ajoute les problèmes familiaux, on comprend pourquoi ils sont une proie facile pour la guérilla.

socialisation. Pourtant, il existe des jeunes, que nous avons formés pendant deux ou trois ans qui décident finalement de s'engager dans la guérilla, ou dans l'armée ou quittent définitivement leur lieu d'origine. Nous nous disons : « Il nous reste la satisfaction de les avoir formés. Là où ils seront, tout ce que nous leur avons transmis, leur servira. Ce n'est pas à nous de faire pression sur eux, parce qu'ils sont libres de choisir ».

Dans nos autres entretiens, nous avons trouvé les mêmes réponses que celles signalées par Lucelly et Guillermo. D'abord, nous avons trouvé clairement les trois manières dont les jeunes se situent dans la société, renvoyant aux trois modèles proposés par M. Mead : d'abord, le modèle *post-figuratif* où les adultes veulent transmettre leurs vérités sans écouter les nouvelles générations ni tenir compte des changements de la réalité. Ensuite, le modèle *co-figuratif*, fruit des processus de "conscientisation" où les adultes et les jeunes s'enseignent mutuellement. Pour nous, une des plus grandes réussites se trouve dans des efforts de transmission plus organisés que dans les deux situations examinées (le collège et le quartier populaire - chapitres 4 et 6)[582]. Nous avons constaté que les jeunes Indiens s'adaptent plus vite que les parents aux changements du monde moderne. Enfin, pour le modèle *pré-figuratif*, rappelons ce qui a été dit dans le chapitre 3[583] : la tendance à fonctionner sur le modèle des jeunes.

A la différence du collège et du quartier populaire, le jeune Indien "conscientisé" devient un leader qui s'engage à son tour à transmettre tout ce qu'il a appris et intériorisé. Les entretiens avec les jeunes leaders[584] nous offraient une grande différence par rapport aux jeunes non "conscientisés" et aux jeunes du collège et du quartier populaire : une conscience plus claire et plus aiguë par rapport aux besoins de leur peuple, une revalorisation de leurs aptitudes dans la construction de leur propre histoire et celle de leur communauté, un équilibre entre mémoire historique, traditions et modernité, une ouverture critique devant les nouveaux systèmes de valeurs proposés par le monde moderne. Nous avons constaté une transmission réussie avec un aspect particulier : la transmission exige toujours d'améliorer les moyens et de se préparer pour répondre aux nouveaux défis. C'est l'idée de Guillermo Tenorio quand il nous disait qu'il fallait se techniciser davantage, pour que les moyens de transmission répondent aux nouvelles réalités créées par la rencontre des cultures.

---

[582] Pourtant, il faut souligner que nous avons trouvé des travaux semblables de socialisation et de conscientisation dans les ONG et les associations ayant pour but de réinsérer les jeunes des bandes dans la société (Cf. Chapitre 6). Dans le cas du collège et du lycée du quartier il y avait quelques enseignants intéressés par cette façon de transmettre, mais il manquait une politique institutionnelle commune et la poursuite des processus commencés, à cause, soit du changement continuel des enseignants (Cf. Chapitre 4), soit parce que la tâche dépassait leurs forces, comme nous l'avons signalé dans un cas au lycée San Pablo (chapitre 4).

[583] Notamment dans le passage « Juvénilisation de la société ».

[584] Lucelly, 23 ans ; Berta, 18 ans, Dago, 19 ans ; Leydi, 17 ans ; José 19 ans ; Sandra, 21 ans ; Amparo, 18 ans et Carlos Alberto, 20 ans.

La famille : transmission des valeurs traditionnelles et modernité

La famille indienne vit aussi les trois manières de se situer dans la société suivant les trois modèles proposés par M. Mead : familles traditionnelles, familles équilibrées, en dialogue avec la modernité, et familles qui ont rompu les liens avec leur culture. À la différence de ce qui se passe pour celles du collège et du quartier populaire, les familles indiennes vivent de nouveaux et de constants processus d'hybridation avec d'autres cultures, affaiblissant les enracinements territoriaux traditionnels. Surtout, avec la mise en place des processus de conscientisation comme nouveau procédé de transmission, il y a eu d'abord des familles qui ont préféré rester à l'écart, enfermées dans leurs propres traditions ; ensuite, il y a celles qui ont participé activement à toutes les activités de formation ; enfin les autres, celles qui ont perdu leurs racines en se déplaçant vers les villes à cause de la violence, celles qui se sont mêlées au narcotrafic ou simplement celles qui sont allées chercher ailleurs un avenir meilleur.

Par rapport au collège et au quartier populaire nous avons trouvé presque les même idées en ce qui concerne la responsabilité de la famille dans la déviance des jeunes et, surtout, dans la perte de l'identité indienne et des valeurs propres à leur ethnie. Nous verrons dans les récits suivants de Guillermo Tenorio et de Lucelly, l'éternel conflit des parents avec les générations suivantes, et l'importance de la conscientisation et de la socialisation des valeurs :

> ***Guillermo Tenorio*** : *« La famille a une grande responsabilité dans la déviance des jeunes. Les parents sont les premiers enseignants de leurs enfants. Comme beaucoup de parents n'ont pas de formation, ils ne peuvent pas leur donner les valeurs dont les enfants ont besoin. Il y a même des parents qui les empêchent d'aller à l'école, de s'instruire, et s'ils se forment intellectuellement, les parents les abandonnent à leur sort. La guérilla profite de cette situation en les persuadant de s'enrôler ».*
> ***Lucelly* :** *« Un jeune indien sans formation s'adonne davantage au libertinage et sa vie se réduit à flâner. Pour quelques-uns, la vie n'a pas de sens et ils ne pensent qu'à danser toutes les semaines et ne se soucient de personne. Généralement nous avons constaté qu'ils vivent séparés de leur famille. Aujourd'hui on les voit, à 13 ou 14 ans, vivant tout seul et affirmant, sûrs d'eux mêmes : « Je suis le maître de ma vie, c'est à moi de décider où je veux aller ». Ceci montre la rupture et les chocs à l'intérieur des familles et aussi le changement culturel dans la communauté : il est courant que le jeune ne suive pas les conseils et avertissements de ses parents, et si le père insiste, il va recevoir cette réponse et menace : 'Si vous me grondez, je me donnerai volontiers à la guérilla' »*[585].

Lucelly précise aussi les changements du modèle familial et leur manière de transmettre. Nous trouvons trois mêmes modèles d'éducation similaire à ceux du collège et du quartier populaire : l'autoritarisme, le dialogue et l'ouverture, le laisser faire :

> *« Auparavant le problème parents–enfants n'existait pratiquement pas, parce que la famille était plus rigide : les parents avaient plus d'autorité sur nous, mais aujourd'hui ils l'ont perdue. Avec "les droits de l'enfant" on ne peut pas les corriger, les gronder, les maltraiter. Auparavant il n'en était pas ainsi : quand j'avais huit ou neuf ans, on nous frappait très fort et on se demandait : « Pourquoi mes parents me traitent comme ça ? » Mais aujourd'hui, je les remercie parce que cela m'a servi à devenir une personne avec*

[585] Malheureusement cette situation est très courante : tant les jeunes que les parents interviewés signalaient ce grave problème. Des enfants prennent le chemin de la guérilla comme réponse aux exigences des parents. Ils ignorent ou ne veulent pas entendre que ce chemin est semé de souffrances et qu'il mène souvent à une mort prématurée.

des principes et des valeurs, quelqu'un dans la vie. Mais maintenant on ne trouve rien de cela : on voit souvent les enfants faire du chantage : « si vous me punissez, moi, je m'en vais ». Autrefois, il suffisait que les parents disent : « Vous ne sortirez pas ! », et on obéissait. Aujourd'hui, le jeune rentre et sort, même si les parents le lui interdisent. En ce sens, les familles ont vécu un changement culturel très fort, auquel elles n'étaient pas préparées. Le jeune a pris trop de liberté, et nous pensons : la liberté est une bonne chose, mais ce qui est le plus important, c'est que le jeune sache la gérer dans toutes les situations ».

De la même façon, cette communauté vit le problème de la grossesse des adolescentes et de la perte des valeurs comme le respect de soi-même, le respect de la femme, remplacées par le profit immédiat, les désirs incontrôlés, le manque d'éducation et de formation. La famille est signalée comme étant la première responsable. Pourtant, en interviewant les parents, nous avons constaté deux difficultés : l'une concerne l'autorité sur leurs enfants quand ceux-ci ne veulent pas les écouter et exigent de vivre leur "propre vie" ; l'autre concerne les enfants qui n'ont rien à faire, parce qu'ayant terminé leurs études (baccalauréat) ils ne désirent pas participer au travail agricole des parents.

« Dans le cas des jeunes filles, entre 13 et 14 ans, la plus grande difficulté c'est qu'elles sont enceintes assez rapidement. Nous avons constaté que la plupart d'entre elles n'avaient aucune formation ou très peu. On voit des jeunes entre 14 et 15 ans avec un bébé. Dans un bon nombre de cas ce sont des familles où existent la répression, l'autoritarisme et le manque de dialogue. Il existe chez nous des familles très répressives qui disent à leurs enfants : « Vous ne sortirez pas, vous ne pouvez pas avoir un petit-ami ou des amis ». Contrôler est bon, mais quand les parents exagèrent c'est très mauvais ; le mieux serait de leur donner la liberté mais aussi de les aider à bien l'utiliser. Malheureusement cette orientation n'est pas donnée dans les familles. Les parents ne savent pas comment répondre à la révolte des jeunes. C'est pourquoi de jeunes couples se forment à un âge encore précoce. Et nous constatons, la plupart du temps, que ces jeunes n'ont pas la capacité, d'élever, ni d'éduquer un enfant. Ils sont incapables d'assumer leurs responsabilités ».

Ce témoignage de Lucelly nous fait rencontrer les mêmes problèmes familiaux soulignés dans les chapitres précédents, mais avec des différences dans les processus de transmission qu'il faut souligner : une situation plus aiguë concernant le rapport à la transmission des valeurs traditionnelles et la défense de l'identité, un plus grand nombre de parents sans formation, incapables de répondre aux changements du monde moderne, un plus grand nombre de chômeurs parmi les jeunes, un écart abyssal entre les jeunes qui ont réussi à avoir une formation alors que leurs parents continuent le travail dans leurs fermes, une plus grande importance de ce que signifie la "conscientisation" et la mémoire dans les processus d'identification, une conscience plus pointue du choc des cultures et du dialogue qu'il faut établir entre elles. Mais, en même temps, il faut signaler aussi que par rapport à la famille bourgeoise du collège (chapitre 4), le poids de la formation des parents dans leur responsabilité de bien transmettre les valeurs aux enfants est plus significatif dans le quartier populaire et dans la communauté indienne, pace qu'ils vivent dans des situations plus dramatiques. Cela veut dire que la formation de la conscience dans des situations de risque a une grande influence sur les changements, fruits de l'incorporation des nouvelles valeurs.

Refus des valeurs, aggiornamento ou ouverture à de nouvelles valeurs ?

Guillermo Tenorio : *« Nous avons perdu nos valeurs traditionnelles et parmi elles celle de la médecine traditionnelle qui est très importante dans notre culture. Les nouveaux dirigeants de la communauté n'ont pas suivi notre méthodologie qui cherchait à sauvegarder nos valeurs et ils se sont divisés entre eux. L'entrée de l'argent des guérillas et de*

narcotrafiquants a relégué nos valeurs en amenant les habitants et les dirigeants à oublier les problèmes de la communauté. Auparavant, les médecins traditionnels et les gens travaillaient dans un but non lucratif, pour le bien de tous et ils aidaient à résoudre les problèmes. Maintenant, ils exigent de l'argent pour faire un travail. L'argent est arrivé pour diviser, individualiser, en formant des égoïstes. On a vu apparaître l'envie, qui auparavant n'existait pas, et maintenant chacun cherche uniquement son propre intérêt et bénéfice, et ce même au détriment des autres. Avec le modernisme est arrivé le désir de tout avoir, de posséder même des crédits. La société de consommation a détruit considérablement notre culture, nos racines et nos valeurs. C'est pourquoi nous travaillons pour faire resurgir nos valeurs, pour retourner à nos traditions, vivre de nouveau dans l'unité et le partage et nous ouvrir à ce qui est positif dans les autres systèmes de valeurs ».

Guillermo, par ses paroles, touche un point essentiel de l'étude sociologique des cultures : les identités sont historiquement constituées, imaginées et réinventées par les processus constants de l'hybridation et de la rencontre des cultures et nations, diminuant les anciens enracinements territoriaux, comme cela a été le cas des Indiens du Nouveau Monde. Malgré cette réalité nous constatons que l'implantation du modèle *post-figuratif*, voulu par plusieurs mouvements sociaux et politiques, exige l'encadrement territorial originaire des ethnies ou cultures, affirmant dogmatiquement les composantes biologiques et culturelles associées à cette origine, comme si elles étaient étrangères aux péripéties historiques et aux changements contemporains. On ne peut pas s'étonner de la révolte de certains jeunes et de tous ceux qui avaient été "conscientisés" et qui avaient eu l'occasion de connaître les valeurs positives d'autres cultures, contre cette espèce de « zoologisation »[586] de leurs cultures. Si nous prenons cette situation d'un plus large point de vue, nous entendons ce que nous dit Garcia Canclini : « Dans les conflits interethniques et internationaux, nous rencontrons des tendances obstinées qui défendent chaque identité comme un noyau dur et compact de résistance. L'exigence de pureté s'impose en plusieurs pays en opposition aux courants modernes qui relativisent ce qui est spécifique de chaque ethnie ou nation. Les référents identitaires, historiquement changeants, furent embaumés par le folklore dans un stade traditionnel de son développement et on les a déclarés comme les essences de la culture nationale »[587]. Cet auteur à raison quand il affirme que les identités postmodernes sont « transterritoriales » et « multilinguistiques », aujourd'hui structurées bien plus sur la culture de production industrielle, sur sa communication technologique et sur la consommation des biens, que sur des communications orales et écrites que couvraient des espaces personnalisés et des interactions plus rapprochées. C'est ce phénomène qu'essaient de comprendre les jeunes engagés dans un travail de "conscientisation", ouverts au dialogue avec d'autres cultures, mais en gardant les valeurs les plus importantes de leur propre identité.

[586] Avec ce terme nous voudrions exprimer le fait de vouloir enfermer certaines cultures ou ethnies, dites « exotiques », pour les épargner de la contamination par le « virus » du monde moderne. Cela permet de les observer et les étudier comme on le fait avec les animaux du zoo. Il n'est pas difficile de trouver des associations qui prônent une pureté des traditions des tribus indiennes et, pire encore, qui désirent couper l'évolution naturelle de ces communautés, en rêvant de les renvoyer à leur état primitif.

[587] GARCIA CANCLINI. Néstor. Op. cit., p. 92.

Dans le modèle *co-figuratif*, toujours dans la pensée de Garcia Canclini, les identités nationales et locales, dans le cas des ethnies, peuvent persister, dans la mesure où on les restitue dans une communication multi-contextuelle ; communication qui permettra la transmission de la mémoire du peuple, avec tout son système de valeurs, normes et rites, mais dynamisées, parce qu'il n'y aura plus ni narration ritualisée, ni répétition monotone des fondamentalismes : « Pour être une narration que nous reconstruisons incessamment avec les autres, l'identité est aussi une coproduction »[588]. Guillermo Tenorio l'a bien compris, quand il prône non seulement une défense des traditions, mais aussi une écoute critique de ce que propose le modernisme. Nous n'avons pas trouvé dans son récit un vouloir "être comme avant", mais la nécessité d'insister sur l'importance des valeurs et des traditions, qui forment l'identité de son peuple. La rencontre avec l'Église et sa doctrine les a poussés à repenser leurs origines dans un sens tout à fait positif ; la rencontre avec les médias, les a ouverts à un monde de possibilités inédites, en leur permettant de se confronter et d'analyser leur réalité d'esclavage et d'exclusion ; la possibilité de voyager, de sortir de leurs régions closes, leur a permis d'importer de nouvelles valeurs et l'engagement d'une multitude innombrable de personnes et d'organisations à leur cause. Il est vrai que les tensions sont inévitables et que cela dégénère quand on décide de rester dans un des deux extrêmes : s'enfermer, refuser les autres "mondes" ou s'ouvrir jusqu'à nier ses propres racines. Les processus de transmission chez les Indiens colombiens cherchent un équilibre raisonnable entre tradition et modernité. Comme le dit Paul Ricœur : « Il ne faudrait pas penser que nos héritages culturels ne sont faits que d'acquis accumulés ; il faut aussi penser en termes de perte […] La capacité à faire le deuil doit sans cesse être apprise et réapprise. Il faut accepter qu'il y ait de l'indéchiffrable dans nos histoires de vie, de l'irréconciliable dans nos différends, de l'irréparable dans les dommages subis et infligés »[589].

On voit comment les Indiens du nord du Cauca travaillent dans la création de nouvelles façons de mettre en relation leurs traditions avec la modernisation. Dans le cas du peuple NASA, ses membres réclament avec force leur autonomie culturelle et politique, exigeant en même temps qu'on les intègre pleinement au développement moderne. Ils sont en cours d'appropriation des connaissances et des ressources technologiques et culturelles modernes. On y trouve le mélange des procédures curatives traditionnelles avec les médicaments allopathiques. Ses membres suivent les anciennes techniques de production artisanale et paysanne et en même temps utilisent les crédits internationaux et les ordinateurs. Les Indiens organisés du Cauca se servent des vidéos et du courrier électronique pour transmettre la défense des formes alternatives de vie. Pour les nouvelles générations d'Indiens l'affirmation de ce qui leur est propre n'implique pas automatiquement de promouvoir la continuité de la langue et d'autres éléments traditionnels du groupe ; la perte de la langue n'implique pas la disparition de la cohésion ethnique. La continuité du groupe s'obtient aussi à travers la conservation des traditions familiales et festives, comme elle est pratiquée actuellement.

[588] Ibid. 114.

[589] RICOEUR, Paul. Projet universel et multiplicité des héritages. UNESCO. Où vont les valeurs ? Paris : Ed. UNESCO/Albin Michel, 2004, pp. 76-77.

Après avoir parcouru la problématique des valeurs, les enjeux de la transmission et la situation de la jeunesse d'aujourd'hui (première partie), après avoir centré notre réflexion sur les processus de transmission à l'école, dans la famille, dans un quartier populaire et dans une communauté indienne (deuxième partie), nous consacrerons notre prochain développement (troisième partie) à souligner tous les éléments qui, à notre avis, interviennent dans un processus de transmission réussie des valeurs, ce que nous appelons "incorporation". D'abord, nous expliquerons dans quel sens nous parlons d'"incorporation" et de corporalité des valeurs. Ensuite, nous dégagerons les exigences communes qui, selon les transmetteurs et les récepteurs des trois lieux où nous avons fait le travail ethnographique, sont essentielles pour une transmission réussie. Enfin, nous ferons les remarques qui peuvent aider à une meilleure compréhension de la transmission dans n'importe quel lieu ou situation.

TROISIEME *PARTIE*

L'INCORPORATION DE VALEURS

CHAPITRE *8*

LE PROCESSUS D'INCORPORATION DE VALEURS

> *« On pourrait, déformant le mot de Proust, dire que les jambes, les bras sont pleins d'impératifs engourdis. Et l'on n'en finirait pas d'énumérer* ***les valeurs faites corps***[590]*, par la transsubstantiation qu'opère la persuasion clandestine d'une pédagogie implicite, capable d'inculquer toute cosmologie, une éthique, une métaphysique, une politique, à travers des injonctions aussi insignifiantes que « tiens-toi droit » ou « ne tiens pas ton couteau de la main gauche » et d'inscrire dans les détails en apparence les plus insignifiants de la tenue, du maintien ou des manières corporelles et verbales les principes fondamentaux de l'arbitraire culturel, ainsi placés hors des prises de la conscience et de l'explicitation. »*[591].

Quel est le but de la transmission d'une valeur : son simple usage ou son incorporation ? On peut être satisfait, en tant que transmetteur, de l'"utilisation" occasionnelle de la valeur transmise, mais si on regarde ce qui disent les enquêtes, les parents, les jeunes, les enseignants, Grundtvig, Tagore, Freire, Alvaro Ulcué, etc., on voudrait bien que certaines valeurs – nouvelles, anciennes ou enrichies - deviennent l'être même des personnes et des peuples. Cela veut dire s'approprier les valeurs, en se fondant de moins en moins sur des référents externes et de plus en plus sur des référents internes. L'intervalle entre l'intériorisation des valeurs et le vécu de ces valeurs est d'ailleurs à l'origine du malaise de nos sociétés. L'état des interactions humaines et des processus de transmission montre à quel point le chemin est long pour atteindre la réalisation concrète. Pour déchiffrer quels éléments peuvent intervenir dans cette réalisation nous avons compris l'importance de travailler sur la façon dont les rapports sociaux s'inscrivent en chaque personne, surdéterminent les interactions et influencent la subjectivité. La société exige que les valeurs qui la structurent demandent chaque fois que leur contenu soit déterminé et donc aussi que leur sens soit précisé. Aucune philosophie ou morale ou religion officielle ne peut ordonner les décisions, et la société moderne fait donc corps avec le pluralisme qui se tisse continuellement dans l'entrecroisement des diverses traditions éthiques ou religieuses, entrecroisement parfois réglé mais la plupart du temps exigé par les circonstances ou les avances de l'humanité comme nous le voyons dans le cas des immigrés.

---

[590] Souligné par nous.

[591] BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique.* Paris : Les Editions de Minuit, 1980, p. 117.

La transmission exige le partage et la dé-singularisation[592], elle ne peut pas rester close, c'est-à-dire qu'on ne peut pas vivre toute sa vie enfermé dans sa propre singularité. Donc, si les valeurs doivent avoir une portée culturelle et sociale, il va bien falloir les dé–singulariser, les partager, les transmettre. Chacun de nous projette dans son environnement une valeur, ou en privilégie une. Reconnaître que les autres n'ont pas la même hiérarchie de valeurs que la sienne est là un fait singulier. C'est à chaque instant dans les interactions que l'on fait preuve de cette dé-singularisation. Quand on écoute ce que les transmetteurs expriment pour "passer" les valeurs, on comprend qu'ils veulent partager un trésor, et pour que celui-ci devienne aussi un trésor pour les autres, des parents, des enseignants, des leaders, des héros ou des saints ressentent le besoin profond de "montrer" leurs valeurs, c'est-à-dire, de se dé-singulariser. Ce qu'on appelle classiquement les "valeurs", sont justement les valeurs dé-singularisées parce que ce sont celles-là qui concernent directement la cohésion sociale et les changements profonds des personnes et des groupes. Elles sont les seules qui peuvent mettre en circulation un objet recevant une reconnaissance collective.

En suivant le parcours de ce "passage" des valeurs, nous trouvons d'abord la ou les *valeurs* à transmettre et le *transmetteur* qui a sa propre expérience et sa façon d'interagir avec le monde et les autres ; puis, les moyens de cette transmission et les *configurations* où elle s'exerce ; enfin le *récepteur*, qu'il use simplement de ces valeurs ou bien qu'il les "incorpore", en les faisant siennes consciemment et profondément. Nous avons insisté sur un processus et des conditions de transmission généraux, pouvant se rencontrer partout, mais nous avons vu aussi, à partir d'une recherche ethnographique, comment s'opère cette assimilation, qu'elle soit complète ou partielle. L'"ncorporation" par le récepteur de la valeur transmisse est l'aboutissement et le sommet d'un processus réussi, ce qui signifie que cette valeur aura une qualité de régularité, de permanence qui permettra une perception et un jugement moraux toujours identiques. Nous verrons maintenant comment le débat sur la valeur s'enracine dans l'expérience sensible, cet aspect essentiel de la corporalité. Ce qui reste de la valeur c'est le souvenir de l'expérience, comme le dit magistralement Jean Nabert : « Comme se voile un regard quand l'âme se refuse à l'amour, la nature est soudain privée de signification, les paroles se vident de leur substance. *Cependant le souvenir des expériences de la valeur demeure* non pas seulement comme une nostalgie, mais comme une direction de la pensée ou de la volonté que *d'autres expériences actualiseront* »[593]. Cela nous empêchera de tomber dans une illusion où nous pourrions confondre le sentiment agréable ou l'envahissement par l'émotion avec le sentiment d'une valeur.

[592] Nous prenons un terme utilisé par Luc Boltanski mais dans un autre sens. Cet auteur utilise ce terme dans les relations de proximité : « Nous dirons qu'une relation est susceptible d'être *dé-singularisée* lorsque chacun des individus en cause peut, le cas échéant, être traité en tant que membre d'une catégorie à laquelle pourrait être substitué tout autre membre de la même catégorie sans que la structure de la relation s'en trouve pour autant modifiée » Cf. BOLTANSKI, Luc. *L'amour et la Justice comme compétences*. Paris : Métailié. pp. 286-287.

[593] NABERT, Jean. Op. cit., pp. 89-90. (La mise en italique est de nous).

J'AI REÇU, J'AI INCORPORE ET TRANSMIS, JE TRANSMETTRAI

> *« La chaîne de la transmission veut dire que l'on transmet sur le fond d'une transmission déjà là dont nous sommes les héritiers et que nous allons à notre tour transmettre à ceux qui vont nous suivre. À ce titre, la notion de transmission s'enracine profondément dans le souffle de l'esprit. »*[594]

« Les valeurs n'existent pas abstraitement en dehors de la vie de ceux qui les prennent en charge, en dehors de ce qu'ils vivent. Elles ne sont pas des principes abstraits. Elles surgissent quand on prend une situation au sérieux » nous dit Louis Landsberg[595]. Tous les êtres humains ne réagissent pas de la même façon, parce que chacun le fait selon son propre mode et avec une logique qui relèvent de l'ordre du cœur. Il n'y a pas deux actes moralement identiques. Rappelons nous que dans nos entretiens nous avons posé cette question aux jeunes : « Des valeurs reçues de votre famille, du collège, des autrui significatifs, quelles ont été celles que vous avez intériorisées et que vous transmettriez sans aucun doute à vos propres enfants ?[596] Leurs réponses confirment qu'il existe une transmission intergénérationnelle et que certaines valeurs reçues sont devenues "naturelles" chez le récepteur qui devient à son tour transmetteur[597]. Prenons d'autres témoignages différents de ceux du chapitre 5 qui montrent le "passage" des valeurs que les jeunes disent avoir reçues et qu'ils disent vouloir transmettre aussi à leurs enfants[598] :

- (Camilo Andrés) : **F=** la tolérance, ne pas perdre la sérénité face aux problèmes, *être respectueux*, la *confiance* ; **E=** a renforcé en moi la valeur du respect ; **A=** la confiance, la patience, l'amitié.
    - ***Je transmettrais*** : *le respect*, la *confiance* en moi-même et envers les autres, la fidélité, être correct, savoir choisir, être préparé à faire face à tout ce qui est mauvais, dialoguer devant les problèmes avec calme et patience.
- (J. Sebastián) : **F =** *respecter* les adultes et ne pas élever la voix ; **E =** la crainte de Dieu et l'importance de la prière, la valeur de l'unité familiale, le *respect*, la *simplicité*. **A =** le dialogue, la solidarité, non aux vices, *l'honnêteté*, la simplicité, la vérité.

---

[594] VERGELY, Bertrand. Op. cit., p. 169.

[595] Cité par NATANSON, Op. cit., p. 161.

[596] Cf. Chapitre 5, 1. « La famille observée et jugée depuis l'école ».

[597] « Tout enfant, depuis sa naissance, sans culture jusqu'à l'âge de quatre ou cinq ans, absorbe ce qu'il voit autour de lui à un rythme qu'il n'atteindra plus jamais au cours de sa vie. Entre six et dix ans, l'enfant continue à se développer rapidement pourvu que les méthodes d'éducation ne l'écrasent pas sous les rochers de la connaissance ». Cf. HALL, Edward T. *Le langage silencieux.* Op. cit., p. 68.

[598] **F** = famille ; **E** = école ; **A** = amis.

- ***Je transmettrais*** : le *respect*, la *simplicité*, l'humilité, l'amitié, l'amour, l'unité entre copains, le respect des différences, *l'honnêteté*.

- (Juan Camilo) : **F =** la *responsabilité*, le respect, le partage, la sérénité et le *dialogue*. **E=** l'importance de la paix, la responsabilité et le *respect*.
  - ***Je transmettrais*** : *responsabilité dans* la capacité de se défendre face au vice de l'alcool, *respecter* les femmes, ne pas aller n'importe où, le dialogue come moyen pour chercher la solution aux problèmes.

- (Alexis) **F =** la valeur de *l'unité*, la confiance, dire toujours la vérité, la liberté mais avec des limites, le dialogue. **E=** sensibilité envers les personnes en détresse.
  - ***Je transmettrais*** : *l'unité*, la tolérance, l'humilité, l'égalité de tous.

La transmission, nous l'avons constaté, reflète l'expérience vivante de valeurs précieusement transmises d'une génération à l'autre. Se mettre à la place des parents amène à réfléchir sur les plus importantes de ces valeurs qu'ils nous ont léguées, valeurs non pas désincarnées, mais incarnées dans une histoire particulière[599]. Cela explique l'existence de changements importants, non seulement dans la façon de transmettre, mais dans les valeurs à transmettre. Nos entretiens nous l'ont montré, c'est l'espace habité de la maison qui est le lieu privilégié de l'objectivation des schèmes générateurs : établi « par l'intermédiaire des divisions et des hiérarchies qu'il établit entre les choses, entre les personnes et entre les pratiques, ce système de classement fait chose inculque et renforce continûment les principes du classement constitutif de l'arbitraire culturel »[600]. Jetons un regard sur les différentes réponses entendues[601] :

- C'est un fait qu'il existe des valeurs transmises incorporées et des façons de transmettre qu'une génération réceptrice veut « passer » à son tour. C'est-à-dire que le récepteur devient un transmetteur : il y a le désir de transmettre ce qu'on a reçu et qui est considéré comme important - voire essentiel -, pour la vie des autres.

- Les valeurs se transmettent chargées de signification, c'est-à-dire qu'il y a un enrichissement ou appauvrissement motivé par de nouvelles interactions et expériences. Les valeurs sont les mêmes mais elles changent parfois dans leur compréhension et leur mise en pratique selon les circonstances.

- La valeur "respect des adultes" est toujours présente dans les relations intergénérationnelles mais enrichie par l'expérience du vécu dans une double voie : non pas seulement adulte ⟶ jeune, mais adulte ↔ jeune ou jeune ↔ jeune ou Patron↔ employé, etc.

---

[599] « On ne peut suivre la psychologie sociale lorsqu'elle situe la dialectique de l'incorporation au niveau des représentations, l'image du corps, *feed-back* descriptif et normatif renvoyé par le groupe (parents, pairs, etc.) engendrant l'image de soi (*self-image* ou *looking glass self*). BOURDIEU, Pierre. Op. cit., p. 121.

[600] Ibid. 129.

[601] Évidement, nous analysons les réponses à partir de l'entretien tout entier pour pouvoir mesurer le sens du message.

- La valeur de l'autorité et de la norme change quand on doit devenir un autrui significatif pour ses enfants. D'une part ceux qui sont sous l'autorité parlent du respect et de dialogue face aux normes ou exigences. D'autre part, devant la question : Laisserez-vous votre fils rentrer très tard la nuit, les réponses deviennent plutôt nuancées : « Par rapport à l'heure limite que mes parents m'ont fixée, je le décalerai un peu plus, pourtant, s'il n'obéit pas il sera puni ».
- Dans les cas des expériences négatives, on va transmettre les valeurs qui leur sont contraires, par exemple : mauvais traitement → respect ; vices et violence → bon exemple ; méfiance → confiance ; autoritarisme → dialogue.

Si je transmets ce que j'ai reçu, cela veut dire que : ou la valeur à été incorporée devenant une façon d'être et une force qui oriente ma pensée et mon agir ou, si je ne l'incorpore pas, je l'utilise parce que je suis conscient de son importance pour mon épanouissement et dans mes interactions. Vincent Gaulejac l'explicite de la façon suivante : « Le passé laisse des traces. Il est comme un canevas originaire comprenant une multiplicité de fils dont chaque enfant va s'emparer pour tisser la trame de son existence. La famille crée un "tissu" commun qui fait lien, valorisé dans certaines familles, négligé dans d'autres, mais toujours présent comme héritage ou fondement de l'identité originaire. Cet héritage est agissant au sens où il conditionne des orientations, des inclinaisons, des choix, opérant le plus souvent, pour une part, de façon inconsciente, et pour une autre de façon consciente »[602]. Une analyse des discours des interviewés, de leurs témoignages, de leurs récits, des exemples qu'ils donnent, montrent l'existence de systèmes de comportement composés de nombreux détails transmis de génération en génération. Pourtant, c'est un fait que personne ne sait exactement quelles lois dirigent cette transmission[603]. Comme le disait la mère d'un élève du F.R.S. :

> *« Ferney Alexis a intériorisé de nombreuses valeurs depuis son enfance et cela s'est installé dans son esprit […] il a appris à être solidaire, à partager : il ne peut pas voir un ami qui a besoin de quelque chose parce qu'il le sent et veut l'aider. »*

La transmission suppose la prise en compte de la fécondité de ce qui vient du dépassement d'un monde démodé où les configurations et les interactions sont enrichies par de nouvelles expériences et par la mobilité humaine. Alors, on ne transmet pas seulement une idée de valeur, mais surtout l'expérience d'un vécu qui ne cherche à reproduire un modèle. Cela parce que les espaces, les interactions, les régimes de valeurs changent, s'entrecroisent, s'enrichissent et se confrontent. Quand nos interviewés insistaient sur l'importance de "voir" la valeur dans la vie quotidienne des transmetteurs, nous comprenions la place du corporel dans les processus de transmission, un corporel marqué par son historicité : « Toute éducation signifie la réception ↔ transmission d'un savoir social préalablement existant, un savoir chargé d'un sens contextuel. Tout savoir répond à des représentations collectives qui, à des degrés divers, incorporent des valeurs… (L'éducation est donc) un exercice de socialisation dans lequel nous incorporons le torrent d'un monde déjà existant, chargé de contenus, de hiérarchies, d'échelles de valeurs et d'évidents noyaux moraux normatifs »[604].

---

[602] DE GAULEJAC, Vincent. Op. cit., p. 149.

[603] Cf. HALL, Edward T. *Le langage silencieux.* Op. cit., p. 89.

[604] MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMIBIA. *Educación ética y valores humanos.* Op. cit., Presentación.

LES EXIGENCES DE LA TRANSMISSION

LA CORPORALITE DES VALEURS

« Les valeurs constituent des phénomènes-de-base, irréductibles, données à l'intuition affectivo – perceptive. »[605]

Étant donné que toute interaction entre transmetteur et récepteur comporte de l'affectivité nous pouvons parler de la "corporalité" de la valeur parce qu'elle passe et est reçue par le corps et est vécue corporellement. On peut comprendre pourquoi la perception des valeurs est affective dans les réponses des jeunes pour qui le rapport transmetteur – récepteur doit se faire dans une ambiance de cordialité, d'amitié, de respect, d'empathie. Nous avons remarqué comment pour eux l'affect joue un rôle essentiel dans les processus de transmission. Regardons de près une synthèse de leurs réponses qui souligne les aspects les plus remarquables qu'ils voyaient dans les autrui significatifs.

Quand ils étaient enfants : ils se rappellent qu'on les aimait et qu'ils étaient bien traités. Il y a une prédominance du « je » : Il était *très attentif, sensible,* il me donnait de *l'affection* ; il me *parlait avec douceur, m'aidait* quand j'avais des difficultés ; il avait de la *patience, m'invitait à être calme* quand j'étais de mauvaise humeur ; *m'expliquait* les choses avec *délicatesse* ; m'*aimait* beaucoup ; j'étais important parce qu'il *m'estimait…* il me *conseillait* tous les jours ; *jamais il criait ou me maltraitait,* dans son visage il n'y avait *pas de colère* ; il était *tendre…* ; il créait une *ambiance d'amitié…* ; on voyait qu'*il avait du souci pour nous…* ; il me *traitait avec respect* ; il *m'écoutait…*

Devenant des jeunes, l'affect continue à être important mais d'autres aspects apparaissent : importance de l'amitié, nécessité de l'exigence avec autorité mais en douceur, dialogue, écoute, respect de la personne dans sa différence, ambiance, partage des expériences et motivation. Il y a une prédominance du « nous » : il nous *donnait de l'enthousiasme* pour être meilleurs ; il était *très aimable* ; il *se faisait proche de nous* ; il *s'asseyait avec nous* pour partager ; il se montrait tel qu'il était en nous *partageant ses expériences* ; il *se faisait un de nous* sans perdre son autorité ; il *dialoguait* beaucoup ; il était *présent et attentif à nos moments difficiles* ; face à nos questions il *ne nous répondait pas avec colère* ; il était *engagé avec nous* ; il était *calme* et essayait de *nous comprendre ; l'ambiance dans son cours était très agréable* ; il *nous respectait chacun dans nos différences* ; il *nous motivait* toujours et *nous enseignait à être disciplinés* ; si on le méritait *on était puni, mais après il nous encourageait et nous valorisait.*

[605] SCHELER, Max. Op. cit., p. 256.

Plus que par le langage verbal, nous avons constaté qu'une grande partie de ce que les autrui significatifs transmettent se fait à l'insu de leur volonté. Dans ce sens, on rencontre ce que E.T. Hall appelle « le langage silencieux », c'est-à-dire le langage non-verbal, prémices indispensables à l'établissement de bonnes relations dans les interactions. Toute transmission de pensées, de paroles, de messages, d'informations, fait nécessairement intervenir le corps, avec sa physiologie, ses fonctions motrices et sensorielles, ses traces historiques laissées par les configurations et les interactions, « qui ont pour objet, précisément, de transformer les processus psychiques en processus physiques ou physico-chimiques, puis en actions orientées vers un but […] Les images sensorielles et motrices qui s'inscrivent dans le corps vont constituer elles-mêmes des systèmes codés, susceptibles de se transposer du somatique au psychique et inversement »[606]. C'est cette réalité qu'ignorent les transmetteurs : leurs corps transmettent à l'insu de leur volonté et ce qu'ils ont « incorporé » influe fortement sur leur vision du monde. On transmet toujours à partir d'une histoire et des événements qui ont marqué une vie. Toutes les façons d'agir s'enracinent donc dans l'expérience d'un corps qui conserve la mémoire, notamment de tout ce qui nous a davantage touchés. Le corps nous raconte l'histoire des événements et on peut s'en servir pour rendre meilleure notre propre vie et celle des autres.

Dans l'expérience de transmission vécue par les jeunes, ce sont leurs propres sentiments, le plaisir et les nouvelles expériences qui prennent une place considérable. Chez les adolescents et jeunes on découvre « l'insistante présence de leurs corps et la manière dont ils en font un instrument de langage […] L'adolescent, lui, fait de son corps et de son vêtement le messager de sa vie psychique. »[607] La valeur, nous l'avons déjà remarqué au cours de notre travail, ne peut pas se réduire à une notion abstraite ; elle est "investie" pour être convaincante : la transmission d'une valeur ne peut pas être forcée, mais doit "passer" naturellement. La raison est souvent envahie par le "je" : « ce que je veux, ce que je pense ». L'importance que prend le corps comme instrument de communication et la consistance que prennent les nouvelles interactions, les relations du sujet à lui-même et la mise en place de nouveaux codes de relation et de liens sociaux, amènent le jeune à s'interroger sur la pertinence des valeurs apprises, surtout celles apprises à la maison. Cette situation nous a permis de trouver dans leurs récits ce qu'ils ont incorporé, c'est-à-dire, constater qu'il existe toujours un ensemble organisé de schèmes de perception et de valeurs, de pensée et d'action, qui, même lorsque les connaissances transmises se sont effacées et qu'il en existe de nouvelles, continuent à faire sentir leurs effets dans les comportements sous la forme d'une orientation générale, durable et extrapolable.

---

[606] ARFOUILLOUX, Jean-Claude, Op. cit., p. 50.

[607] Cf. BIRRAUX, Annie. Op. cit., p. 48. « Les images qui coulent dans l'esprit sont des reflets de l'interaction entre l'organisme et l'environnement, de la façon dont les réactions du cerveau face à l'environnement affectent le corps, des ajustements du corps dans l'état vital en cours… L'esprit existe pour le corps, il nous raconte l'histoire des événements à facettes du corps et se sert de cette histoire pour améliorer la vie de l'organisme… pour résumer ma vision : l'esprit nourri par le corps et qui pense au corps du cerveau est au service de tout le corps ». DAMASIO, Antonio R. *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions.* Paris : Odile Jacob, 2003, pp. 206-207.

LA PLACE DU CORPS DANS LA TRANSMISSION

> *« Le monde d'aujourd'hui est le monde des invisibles, de l'insaisissable, de l'impalpable. Dans ce monde de la séparation, celui qui prétend sortir de sa place de « citoyen spectateur » doit en premier lieu oser le pari subversif d'habiter sa propre vie, de redevenir un "corps", une multiplicité, de s'articuler aux autres corps et aux autres multiplicités. »* [608]

La gestuelle, est probablement le premier système d'expression symbolique dans lequel s'inscrit l'enfant[609], et il l'intègre très vite dans les échanges interrelationnels en fonction des usages du groupe. À sa naissance il ignore les déterminants sociaux, familiaux et parentaux, mais intègre, au fur et à mesure de sa croissance, les attitudes propres des configurations où il se trouve introduit[610], notamment celle de la famille. Le corps, nous dit Anne Birraux, se « maille » dans une symbolique en même temps qu'il adopte les gestes donnant lieu aux premières identifications inconscientes. Mais cette relation primordiale au monde est émotionnelle et les émotions font apparaître le monde comme un monde de valeurs. Pour cela, la phénoménologie de la perception est remplacée par une phénoménologie de la valorisation qui analyse en détail la structure des actes valorisants et des valeurs. Les valeurs sont portées par les personnes et d'elles émanent les actes intentionnels[611].

Il est très important de prendre en compte que la valeur est une notion dérivée. Toute désignation de valeur ne peut être qu'indirecte, ce qui signifie qu'il y a une occultation du principe générateur de la valeur, principe qui ne peut être saisi sous les espèces de la valeur qu'à la condition de s'envelopper dans une œuvre, dans une action[612]. Très souvent, ce que font les gens est beaucoup plus important que ce qu'ils disent, comme l'affirmaient catégoriquement nous interviewés. Pour cela, dit E.T. Hall « il est faux de croire que nos sommes pleinement conscients de ce que nous

---

[608] BENASAYAG, Miguel. *La fragilité.* Op. cit., p. 12.

[609] Cf. BIRRAUX, Anne Op. cit., pp 136-137.

[610] Dans le même ordre d'idées : « Le corps, l'attitude, la voix, sont socialement déterminés. Ils sont porteurs d'une morale, d'une culture de classe […] On a ici affaire à des habitus de classe incorporés » Cf. DE GAULEJAC, Vincent. Op. cit., p. 166.

[611] Cf. VANDENBERGHE, Frédéric. *Max Scheler, ou la critique de l'inversion de l'ordre des valeurs.* En CAILLE, Alain, LAZZERI, Christian, SENELLART, Michael. Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile. Paris : La Découverte, 2001, p. 619.

[612] Cf. NABERT, Jean. Op. cit., p. 78.

transmettons à autrui. Le message d'un individu à un autre est facilement altéré dans le monde où nous vivons »[613]. Dans le processus d'identification nous avons trouvé l'inquiétude de jeunes, récepteurs des valeurs, qui s'interrogeaient souvent sur le sens des actes des adultes, plutôt que sur leurs paroles, c'est-à-dire que les mots étaient relégués au second plan parce qu'ils savaient que les mots cachent plus de choses qu'ils n'en révèlent. Donc, selon Bourdieu, « ce sont en fait toutes les actions accomplies dans un espace et un temps structurés qui se trouvent immédiatement qualifiées symboliquement et fonctionnent comme autant d'exercices structuraux à travers lesquels se constitue la maîtrise pratique des schèmes fondamentaux »[614]. Toute expérience corporelle délivre un régime de valeurs sans forcement le transmettre, mais c'est déjà un premier grand pas dans la transmission.

Pour Max Scheler le théorème de base est que le corps est le refuge des valeurs. Dans la partie centrale de son livre « Formalisme en éthique… » il a introduit quelque chose de neuf en montrant que la valeur, la saisie de valeur, donc sa promotion et éventuellement sa transmission, est une affaire du corps et que les valeurs sont coextensives à nos complexions corporelles. Les valeurs, répétons-le, ne sont pas des notions éthérées ou abstraites, qu'elles ne tombent pas du ciel, qu'elles sont très concrètes et qu'elles médiatisent la relation entre personnes. Nous sommes en présence d'un régime de valeurs qui organise le statut même de la situation, parce que le statut des valeurs précède la situation. C'est parce que j'existe corporellement qu'immédiatement je délivre, par le fait même de ma présence, un certain régime des valeurs. Quand on parle de l'humilité, de l'arrogance, du paternalisme ou de la sévérité de quelqu'un, on ne parle ici que de notions axiologiques. Il faut regarder de près les réponses des jeunes sur les autrui significatifs et le comment de la transmission pour bien comprendre cette idée. Allons un peu plus loin : la manière dont on s'occupe d'un nouveau-né lui inculque déjà un certain ensemble de valeurs, et cela quelle que soit l'attention portée à ses besoins physiologiques ou affectifs, car même la maltraitance connaît un système de valeurs. Scheler voit donc cette question comme étroitement liée au corporel : les valeurs sont une affaire du corps et le corps exprime les valeurs qu'il recèle. En résumé, notre comportement individuel peut aider la transmission de ce que nous jugeons essentiel : sens de la solidarité, ouverture d'esprit, engagement, conformité entre nos paroles et nos actes. Il devient souhaitable que, grâce à notre conduite, nous puissions exercer un certain ascendant sur ceux à qui nous voulons transmettre ces valeurs.

---

[613] HALL, Edward. T. *Le langage silencieux.* Op. cit., p. 47. Dans le même sens, Pierre Bourdieu affirme : « Le sens pratique, nécessité sociale devenue nature, converti en schèmes moteurs, et en automatismes corporels, est ce qui fait que les pratiques… sont *sensées*, c'est-à-dire habitées par un sens commun. C'est parce que les agents ne savent jamais complètement ce qu'ils font que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent » Cf. BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique.* Op. cit., p. 116.

[614] BOURDIEU, Pierre. Op. cit., p. 127.

LES MOYENS DE TRANSMISSION

RELATION ET SOCIALISATION : PROXIMITE ET TRANSMISSION

« La beauté de l'homme est dans le partage et l'échange : recevoir et donner, savoir donner et apprendre à recevoir, apporter chacun sa part et faire un bout de chemin ensemble. » (André Favréaux)
« Les valeurs ne valent que par leur possibilité d'être partagées librement par n'importe quel être humain. » (Jean-Manuel Richier)
« Il faut pour le moins être deux pour être un homme. » (Hegel)

La vie des valeurs est inséparable des conditions de socialisation de chaque sujet humain qui devient un acteur social en interaction, et en compétition constantes, avec d'autres acteurs qui ont des motivations variées et changeantes. Il faut sans cesse identifier ces paramètres pour rendre compte du devenir des valeurs. Nous avons dit au début de notre travail que la transmission de valeurs se produit impérativement dans l'espace de la socialisation, c'est-à-dire dans les interactions permettant aux individus de vivre en acte les valeurs pour apprendre à interagir et à se respecter. Si la transmission exige le partage, celui-ci exige la mise en pratique des espaces de socialisation où les façons de se mettre en relation, le dialogue et les moyens pédagogiques jouent un rôle essentiel. La transmission est donc liée à la notion de lien. Il faut nous interroger sur la qualité de nos liens et sur ce que nous avons reçu et recevons de notre famille, de notre milieu, de notre époque, à travers des échanges quotidiens qui forment le terreau où s'inscrivent les valeurs culturelles[615]. On peut dire : « J'ai mes valeurs », mais ces valeurs n'ont pas la même signification que lorsqu'elles sont partagées par l'ensemble de la Communauté : « l'histoire de notre civilisation, dans une certaine mesure, est celle de l'effort soutenu pour étendre les meilleurs des 'sentiments moraux' à des cercles humains de plus en plus larges, au-delà des restrictions des groupes, au point d'embrasser toute l'humanité… Il y a une zone d'ombre plus naturelle à combattre, a dominance - comme son complément la soumission »[616]. Ce que l'on réalise, en rencontrant les jeunes d'aujourd'hui, très présent dans leur sensibilité et leur façon d'agir, c'est le constat d'une réorganisation profonde des modèles de socialisation qui est

[615] « Les valeurs et l'ordre des valeurs n'apparaissent pas à la "perception" ou à "l'observation" interne, mais elles surgissent dans un échange sentant et vivant avec le monde (physique, psychique, ou autre), c'est-à-dire dans la ligne d'accomplissement de ces actes intentionnels » SCHELER, Max. Op. cit., p. 90. Nous trouverons un autre regard sur la perception dans les apports d'A. Damasio et A. Berthoz à la fin de ce chapitre.

[616] DAMASIO, Antonio. Op. cit., p. 166.

en marche: ni les parents ne constituent le modèle, ni l'école ne constitue l'unique lieu légitime du savoir, ni le livre n'est l'unique porteur de culture, ni l'organisation politique n'est une garantie de démocratie.

La socialisation, l'adaptation d'une valeur, se fait donc à partir d'une expérience qui se dédouble : la valeur transmise vit la conjonction d'une expérience corporelle et d'un travail de symbolisation. Accepter une valeur, c'est croire à cette valeur. Mais il y a un autre aspect : l'incorporation de toutes les dispositions : à agir, percevoir, penser, parler d'une façon déterminée dans les différentes cultures, groupes et classes sociales ; est le résultat d'un processus d'intériorisation de règles et de normes qui peuvent apparaître comme des dispositions naturelles. C'est grâce à une analyse sociologique à partir de données ethnographiques que nous avons pu montrer que ces manières d'être perçues comme faisant partie de notre nature propre, sont en fait des réalités externes intériorisées. Nous avons constaté qu'il existe une intériorisation des valeurs et conjointement une motivation et une socialisation. Comme nous le verrons en parlant du témoignage, les valeurs s'éprouvent dans la manière d'agir plus qu'elles ne se démontrent.

Sur la base de notre travail de terrain, nous sommes d'accord avec Roger Sue, pour qui « ce qui semble avoir changé aujourd'hui, c'est que nous sommes passés du stade des valeurs universelles abstraites au stade des valeurs intériorisées. Bien qu'elles ne soient pas encore mise en pratique, les valeurs de départ, abstraites, finissent par être humanisées, crues et intégrées. Il s'agit donc d'un grand pas qui explique que, désormais, les relations entre individus soient vécues bien davantage qu'auparavant sur le mode de l'association »[617]. Quand on entend parler de la socialisation essentielle au sein de la famille, par les proches et les autrui significatifs, on se place sur le terrain de la proximité. C'est Edward T. Hall qui utilise le terme « proxemie » en référence à la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction. La structuration du monde perceptif n'est pas seulement fonction de la culture mais, et nous l'avons compris dans les configurations étudiées, il est également de la nature des relations humaines, de l'activité et de l'affectivité. L'homme et son environnement ne sont pas des entités distinctes parce qu'ils font partie d'un même système d'interaction[618]. Il existe donc une dimension subjective qui entoure chacun et aussi une distance physique à laquelle les individus se tiennent les uns les autres. Ces espaces donnent des règles culturelles subtiles, règles différentes et parfois communes dans la famille, le collège, le groupe de pairs, une communauté particulière. Cela nous montre que la distance n'est pas la même entre les jeunes et leurs parents qu'avec leurs amis, ou leurs enseignants, ou d'autres adultes. Mais, ce qui est important dans les relations de proximité avec d'autres que leurs parents (par exemple un enseignant, un(e) ami(e), un voisin, un héros, un leader), c'est que l'espace de la relation permet une plus forte interaction et de meilleures possibilités de transmission, dans le

[617] SUE, Roger. *Essor des associations et nouvelles solidarités.* UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Ed. UNESCO/Albin Michel, 2004, p. 151.

[618] « L'homme et ses extensions ne constituent qu'un seul et même système. C'est une erreur monumentale de traiter l'homme à part comme s'il constituait une réalité distincte de sa demeure, de ses villes, de sa technologie ou de son langage. Cette interdépendance de l'homme et de ses extensions devrait nous faire accorder plus d'attention à celles que nous créons non seulement dans notre propre intérêt, mais aussi pour ceux auxquels elles risquent de n'être pas adaptées » Cf. HALL, Edward. *La dimension cachée.* Paris : Editions du Seuil, 1978, pp. 222 et 231.

sens positif (valeurs), comme dans le sens négatif (antivaleurs). C'est pourquoi les parents sont très sensibles quand leurs enfants entament des relations "dangereuses" où les espaces de proximité sont très réduits.

On peut comprendre maintenant pourquoi la famille, espace de proximité par excellence et configuration chargée d'une profonde affectivité, est le premier transmetteur. On peut comprendre également le sens des efforts des associations pour intégrer les jeunes des bandes de Medellín, l'intérêt de Grundtvig, de Tagore, de Freire pour créer des espaces affectifs de socialisation, c'est-à-dire des espaces de proximité où les gens pouvaient partager, s'exprimer, réfléchir et prendre des décisions[619]. L'espace de proximité est très important si l'on veut faire "passer" les valeurs, ou comme le dit Hall : « Les événements spatiaux donnent à la communication son intonation et son accent, et dépassent parfois le discours. Le flux de paroles et le changement de la distance entre deux individus en interaction participent du processus de communication »[620]. Espace et corps sont dans une relation enrichissante, corps d'où proviennent la plupart des mots qui désignent des postures corporelles, qui évoquent des vertus et des états d'âme, ainsi que l'influence des rapports avec les autres, le temps ou le monde (Bourdieu). Cet aspect nous invite à nous demander comment la société réalise la traduction des valeurs en normes et à découvrir l'importance du contexte dans le processus de cette traduction (telle que nous l'avons fait en étudiant les trois configurations, chapitres 4-7). Pour « incarner » les valeurs il nous faut donc tenir compte du contexte, des interactions, des espaces et distances dans la communication des gens.

LE TRANSMETTEUR : LE TEMOIGNAGE OU L'"INVESTI" PAR LA VALEUR

> *« Que nous soyons témoins ou acteurs, nulle valeur ne peut être dissociée de l'émotion que nous éprouvons en présence d'êtres, d'actions, d'œuvres, véhiculant une intention qui n'est pas de ce monde, bien qu'elle doive s'y investir pour le progrès de l'existence. Le prédicat, la qualité, qui est valeur, au lieu de participer d'une essence, traduit un acte, une intention, qui ne pourrait même pas s'assurer intérieurement de soi sans une ébauche d'action, sans la médiation de l'histoire et des œuvres. »*[621]

[619] « …l'un des failles les plus graves (de l'école) vient de ce que "la scolarisation l'emporte définitivement sur la socialisation" (M. Godelier). D'où la difficulté de former des gens capables de prendre des responsabilités d'intérêt général. Or notre école, par respect des valeurs de chacun, se veut disjointe des grands débats de société. HOUSSAYE, Jean. *Les valeurs à l'école.* Op. cit., p. 20.

[620] HALL. Edward. T. *Le langage silencieux.* Op. cit., p. 206.

[621] Jean Nabert. Op. cit., p. 80.

« Les modèles d'humanité apparaissent sous la forme d'instances ultimes de vérité décidant de l'orientation générale de la transmission. »[622].

On a bien perçu à travers les différents récits, exemples et images fournis par nos interviewés l'importance essentielle de l'exemple, du témoignage dans la transmission des valeurs. Pourquoi cet aspect est-il si important pour un jeune : appartenant à un collège bourgeois ou pauvre ; issu d'une famille "normale" ou "conflictuelle" ; venant d'une ville ou d'une communauté indienne ; vivant dans un quartier élégant ou dans un quartier chaud ? Nous avons vu que pour tous, jeunes et adultes, l'exemple de quelqu'un peut devenir une source fiable de transmission parce qu'on peut "voir" la valeur "incarnée", faite pratique et devenue norme de vie. Pourtant, il faut se méfier de certains chefs religieux ou de despotes charismatiques qui peuvent conduire les foules vers la plus dramatique intolérance. Selon nos interviewés, il est très difficile de transmettre des valeurs de la même façon que des notions ou des informations, et c'est impossible si l'on essaie de le faire par le biais de l'autoritarisme ou par des sermons moraux. Les valeurs seront crédibles, capables d'orienter nos actions et d'enrichir notre humanité, si elles sont seulement « offertes » comme une option et en les vivant avec cohérence[623]. Pour les jeunes, et nous disons qu'il en va de même pour les adultes, c'est la vérité qui compte parce que les images et les représentations venant de la société, de la politique, de la religion, des adultes en général, sont contradictoires par rapport aux valeurs qu'ils défendent.

En signalant les défaillances des "transmetteurs" par des actions inscrites dans la ligne de la révolte et de la violence, les jeunes nous ont fait comprendre qu'ils cherchaient parfois à dénoncer l'ignorance que ces gens-là ont de la réalité quotidienne et de la jeunesse en particulier. Il y a donc un devoir d'exemplarité, de liens affectifs, de respect, de dialogue, d'écoute que les espaces de socialisation peuvent donner pour que la transmission soit possible. Celle-ci n'est donc pas une affaire de dogmes. Elle est surtout un projet d'humanité, un projet de "comment vivre ensemble", un projet où toutes les valeurs évoluent, un projet que l'on voit s'incarné dans certaines personnes devenues des héros, des modèles d'humanité - ces héros et saints d'inspiration mystique (Bergson) qui entraînent des foules. Pourtant, cet héritage, nous l'avons bien compris dans les prototypes de transmission étudiés, n'est pas celui d'un dépôt sacré immuable comme le prétendent certains fondamentalismes ou certains traditionalismes suivant le modèle post-

[622] GIRE, Pierre. Op. cit., p. 21.

[623] « D'autres personnes deviendront pour nous des Autres significatifs. Ces derniers nous stimulent, nous obligent à dépasser nos limites, leur avis compte et nous ne cessons d'anticiper leurs réponses à nos propres comportements. Nous agissons donc, alors, en fonction de ce que nous supposons de leur attente. Suppositions qui peuvent s'avérer exactes ou inexactes, peu importe, suppositions qui peuvent gratifier ou détruire […] De la somme de ces Autres significatifs qui traversent une vie, de toutes ces rencontres, on peut construire un Autre généralisé, qui est en fait notre vision du social. L'ethnographie, elle, prétend, que les jeux parviennent à bouger justement en fonction de la mouvance d'autrui : car les attentes se modifient, et donc modifient notre propre comportement » Cf. TAPERNOUX, Patrick. *Le sujet pour la sociologie.* Op. cit., p. 17.

figuratif de M. Mead, mais un dépôt pouvant être réinventé[624]. Transmettre par la voie du témoignage signifie non pas vouloir transmettre à tout prix, mais témoigner de ce que je suis, de ce que j'ai incorporé, tout en étant attentif à ce que ces valeurs germent et se développent chez les autres.

Les valeurs sont saisies de façon plus intuitive que cognitive, parce qu'« elles sont en corrélation avec des sentiments vitaux, personnels. Il existe, nous l'avons remarqué, une expérience émotionnelle, morale des valeurs, ce que Pascal appelle « l'ordre du cœur ». Une valeur ou un système de valeurs proposés par un éducateur – soit parent, soit adulte, soit professeur – sont reçus lorsque le récepteur, perçoit chez celui qui les propose qu'il est "investi" par ces valeurs. La valeur est donc induite et pour cela il faut considérer des situations, des actes, des séquences corporelles ou gestuelles qui interviennent dans la transmission et qui ont une valeur essentielle pouvant mener au refus du transmetteur : « on n'accepte pas les valeurs transmisses par une personne qui crie, qui est de mauvaise humeur, qui a des paroles grossières, qui piétine les autres, qui n'écoute pas, qui impose son monde démodé ». Les jeunes rejettent le contenu parce que celui qui le présente le contredit par son attitude, et notre travail à montré comment ils sont sensibles aux contradictions vivantes, à tout ce qui ne colle pas avec l'expérience. Les jeunes perçoivent que la valeur n'émerge jamais comme telle, qu'il faut pour la comprendre laisser la place de l'action, du geste, etc. C'est le cœur de l'importance qu'ont l'expérience et le témoignage dans la transmission : on voit qu'une valeur est "incarnée" parce qu'elle se situe toujours dans le champ des expériences corporelles. Les valeurs ne s'actualisent pas dans le rêve, c'est le corps qui entre en jeu, non l'esprit, et la réactivité est charnelle. L'expérience sensible est au principe même de l'engendrement des valeurs et la neurophysiologie tend à découvrir d'autres aspects de cette corrélation. Mais ce n'est pas d'un corps "individuel" qu'il s'agit, mais d'un corps en relation avec l'environnement en tant qu'action fondatrice de processus de transmission par le chemin de mouvements et d'émotions spontanés, d'actions ou de réactions en face du monde. À partir de là c'est le mécanisme de promotion des valeurs, c'est-à-dire le fait de la réflexion, de la décision et de l'action, qui classe la valeur. Ici, la question du prédicat de la valeur est seconde : j'énonce la valeur quand elle est déjà là, je ne peux pas l'anticiper ; le discours, lui, est postérieur.

Beaucoup regrettent que les finalités affectives ne soient pas prises en compte par le système éducatif. Tant d'élèves, tant de parents et tant d'enseignants désignent comme prioritaires les finalités cognitives et secondaires les autres. Une harmonie entre le cognitif et l'affectif est indispensable pour un apprentissage efficace. Apprendre suppose que l'on se rapproche, que l'on s'engage et que l'on s'implique, donc avec des attitudes affectives. Dans aucun de nos entretiens nous n'avons trouvé le schéma dissociatif classique qui situe le cognitif dans le cerveau et l'affectif dans le cœur, parce que la personne est une. En parlant plus loin de la réflexion et de la décision, nous montrerons comment il faut prendre en

[624] « La transmission draine en son acte même, avec plus au moins d'amplitude et d'intensité, la richesse de la civilisation où elle s'accomplit. Elle inclut dans son mouvement un immense héritage d'humanité dont les acteurs n'ont pas nécessairement une conscience absolue. L'élan de la transmission implique la mise en trajet (entre les sujets), voire en intrigue, de connaissances, de procédés, de valeurs, de récits fictifs ou historiques, de modes de vie… bref de données multiples de la civilisation. » GIRE, Pierre. Op. cit., p. 19.

considération non seulement l'histoire qui laisse ses traces indélébiles dans l'individu, mais les aspects physico-chimiques du corps qui ont aussi leur influence. Le cerveau intègre les différents paramètres et l'approche pédagogique doit réfléchir à l'aspect corporel des réponses, expressions et décisions de l'individu. Comme le dit Antonio Damasio : « les processus mentaux ont leur fondement dans les encartages cérébraux du corps, c'est-à-dire dans les structures neurales représentant les réponses aux événements qui causent les émotions et les sentiments »[625]. Selon cet auteur la compréhension globale de l'esprit humain nécessite de prendre en compte l'organisme[626]. De quelle façon ? Non seulement en ne réduisant pas les phénomènes mentaux à des processus immatériels de pensée ou à celui d'un tissu biologique, mais en « les mettant en rapport avec l'organisme entier, dans lequel le corps et le cerveau fonctionnent comme une unité, et qui interagit pleinement avec l'environnement physique et social »[627]. L'une des variantes, de ce que Damasio appelle « l'erreur de Descartes », est de ne pas voir que l'esprit humain fait partie d'un organisme biologiquement complexe.

L'AFFECTIVITE DANS LES PROCESSUS DE TRANSMISSION. LE PARTAGE SOCIAL DES EMOTIONS

L'affectivité et l'illusion axiologique

[625] Cf. DAMASIO, Antonio R. *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob, 2003, p. 19. Il faut retenir que les recherches neurophysiologiques sur l'aspect corporel de l'émotion, des sentiments, même de la pensée, sont encore embryonnaires. Pourtant, par rapport à notre travail, ils nous ouvrent de nouvelles perspectives pour comprendre ces phénomènes toujours présents dans la transmission. A. Damasio développe ses recherches dans trois livres principaux. : Dans *L'Erreur de Descartes* il traite du rôle de l'émotion et du sentiment dans la prise de décision ; Dans *Le Sentiment même de soi* il explicite comment jouent l'émotion et le sentiment dans la construction du soi ; Et enfin, dans *Spinoza avait raison*, son attention se porte sur les sentiments eux-mêmes, sur ce qu'ils sont et ce qu'ils apportent.

[626] « La chimie peut modifier notre équilibre interne et au-delà nos croyances, mais, réciproquement, les systèmes des valeurs et des croyances ont un effet régulateur sur notre équilibre et sur notre chimie. Recevoir une récompense vous remplit de joie, de bien-être : votre chimie a été modifiée » FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. Op. cit., p. 19.

[627] DAMASIO, Antonio Op. cit., p. 338. Nous lisons : « Il y a un certain dualisme cartésien dans l'attitude des spécialistes des neurosciences qui pensent que les processus mentaux peuvent être expliqués seulement en termes de phénomènes cérébraux, en laissant de côté le reste de l'organisme, ainsi que l'environnement physique et social – et en laissant aussi de côté le fait qu'une certaine partie de l'environnement est elle-même le produit des actions antérieures de l'organisme ».

« Pour toucher chaque individu, l'émotion passe au poste de commande. Nous avons quitté le « je pense donc je suis » pour le « je sens donc je suis ». Dans notre société de consommation, la subjectivité l'emporte sur l'objectivité, les témoignages sur l'analyse. Le plaisir est devenu la valeur cardinale de la consommation. »[628]

Nous avons dit dans le premier chapitre qu'il existe pour Scheler les variations de l'"éthos", ce qui veut dire les variations de la "perception affective" des valeurs elles-mêmes, ainsi que de la structure de la préférence axiologique. L'erreur dans laquelle peut tomber une personne, et principalement le jeune dans notre cas, est de conférer un caractère absolu aux valeurs qui dépendent en réalité de son idiosyncrasie et de son milieu culturel. Rappelons que dans nos entretiens, les parents comme les enseignants se plaignaient que les jeunes avaient pris le chemin du vécu immédiat en négligeant les valeurs qui leur imposaient des limites ou une autre façon d'agir. Leur erreur n'est pas d'attribuer au plaisir une valeur positive, c'est d'attribuer à cette valeur un rang qu'elle n'a pas dans la hiérarchie axiologique. Bien que les valeurs soient perçues affectivement, nous appelons « illusion axiologique » la confusion qu'il y a chez certains jeunes et adultes pour qui ce qui est agréable à vivre est une valeur et devient une vérité si « tout le monde » le fait[629]. Par rapport à la valeur et au désir, Olivier Reboul nous dit que « la valeur n'est pas le désiré, mais le désirable ; elle transcende nos désirs et demande parfois, sinon toujours, leur sacrifice […] la valeur peut exiger le sacrifice du désir […] la valeur est ce qui "vaut la peine", c'est-à-dire le sacrifice. Elle ne supprime pas le désir, pas plus qu'elle ne l'exauce ; elle le hausse à un autre niveau. Cela montre que toute valeur se situe dans une hiérarchie »[630]. Le plus grave danger est celui de penser qu'il n'existe, et ne peut exister, aucune justification rationnelle valide à des normes morales

[628] WEIL, Pascal. *« Et moi, et moi et moi » proclament les publicités.* La Croix. 12 novembre 2002, p. 14.

[629] Voir d'autres approches pouvant compléter ce sujet :

Massimo Piatelli Palmarini : Dans la ligne de « comment mieux raisonner ? » nous dit que souvent, ce ne sont pas seulement nos passions, nos émotions qui nous égarent de la bonne décision, mais c'est notre esprit lui-même qui nous trompe sans que nous en ayons conscience. « La 'raison' n'est tout bonnement pas une 'faculté' innée qui agit en nous de façon spontanée, sans aucun effort à produire. Le jugement rationnel mobilise de nombreuses facultés différentes, qui entrent parfois en conflit entre elles. Massimo PIATTELLI PALMARINI *La réforme du jugement ou comment ne plus se tromper.* Paris : Odile Jacob, 1995.

Christian Morel pour sa part, s'intéresse aux « décisions absurdes » et se demande : Quels sont les raisonnements qui produisent les décisions absurdes ? Les mécanismes collectifs qui les construisent ? Les jeux sur les finalités qui les justifient ? À travers une analyse sociologique aux multiples facettes (l'interprétation cognitive, l'explication collective, l'analyse téléologique) il nous amène vers une réflexion globale sur la décision et le sens de l'action humaine. Christian MOREL *Les décisions absurdes.* Paris : Gallimard, 2002.

[630] REBOUL, Olivier. Op. cit., p. 1-2.

objectives et impersonnelles et donc que les normes morales ne peuvent pas exister. C'est la théorie de l'émotivisme[631] qui dans une analyse sérieuse échoue en tant que théorie de la signification des expressions morales.

Nous avons souligné dans le chapitre 3, que le corps et ses mutations sont le noyau des changements qui atteindront toute la personne dans son intégralité, son système de valeurs, sa façon de regarder le monde et ses interactions. Nous avons dit aussi que le jeune se voyait dans l'obligation d'assumer son corps, son identité sociale, ses pensées, ses désirs, pour construire tout un réseau d'interactions plus au moins essentielles. Bien que pour les jeunes le désir soit plus fort que la raison, ils comprennent vite que ce corps est un instrument de communication pris dans un mouvement d'idées, d'émotions et de sentiments qu'ils doivent apprendre à maîtriser. Les philosophes ont été sensibles au danger qu'il y aurait à voir nos valeurs se réduire à nos désirs, et ils ont proposé d'instaurer une division radicale entre les faits et les motivations, entre les croyances et les désirs, frontières difficiles à signaler parce que tout est mêlé. Si donc nous croyons en quelque valeur, cette croyance ne devrait pas avoir pour seul fondement notre désir. Mais les valeurs sont forcément reliées aux motivations, puisqu'une valeur qui ne pourrait jamais nous motiver serait un non-sens.

Le partage social constitue une conséquence typique de l'émotion, voire même une facette de l'expérience émotionnelle. Face au subjectivisme, il faut alors démêler les relations et les différences entre émotions, sentiments et valeurs. On semble ainsi revenir au subjectivisme, mais pourtant, ce qui constitue notre subjectivité se révèle dans nos évolutions émotionnelles de manière plus objective qu'on ne pourrait le penser. On peut donc avoir trois attitudes[632] : D'abord, c'est le constat du statut fragile des valeurs, et il faut, soit se résigner à cette situation, soit magnifier notre capacité à créer des valeurs à partir de rien (Nietzsche), ou soit modérer l'absence d'objectivité par le recours à un accord intersubjectif (Habermas). Ensuite, si les valeurs ont bien pour origine des subjectivités, elles ne s'imposent à nous qu'une fois qu'elles ont été fixées par les résultats d'échanges collectifs comme l'on bien mis en relief Elias, E. Goffman, G. Mead, Freire et beaucoup d'autres. Enfin, c'est de vivre les valeurs comme relativement indépendantes de notre bon vouloir subjectif contrairement à ce que prétend le monde moderne.

Si le relativisme axiologique, comme nous l'avons signalé ci-dessus, s'explique par le caractère absolu attribué par la personne aux valeurs qui dépendent de son idiosyncrasie et de son milieu culturel, cela signifie que ce sont les pressions de l'environnement qui induisent ou simplement portent en elles la détermination des valeurs. Mais, nous l'avons déjà dit, il faut qu'il existe dans toute valeur et en tout ordre de valeurs un élément de permanence opposé au désir changeant ou capricieux, c'est-à-dire, que la valeur comporte l'équivalent d'une règle capable de diriger le désir et de lui

[631] Cf. MACINTYRE, Alastair. Op. cit., p. 21. Cet auteur développe ce sujet notamment dans les chapitres 2 et 3 : *« La nature du désaccord moral aujourd'hui et les exigences de l'émotivisme »,* et, *« L'émotivisme : contexte et contenu sociaux ».*

[632] LIVET, Pierre. *Valeurs*. Enyclopaedia Universalis, 2006.

imposer l'unité d'une direction. Nous avons vu clairement comme réponse à notre question : « Quelles valeurs reçues transmettriez-vous à vos enfants ? » que les jeunes n'avaient pas de doute sur l'importance des normes dans la régulation des propres désirs, même si au moment de leur adolescence ils se révoltaient contre elles. On comprend donc l'importance du désir qui nous fait vouloir, préférer, apprécier, mais on comprend aussi l'importance d'une "autorégulation interne" afin de se soustraire à la mobilité affective. Il est donc indispensable que les émotions et les sentiments sociaux se développent raisonnablement permettant à l'individu de catégoriser l'expérience des événements dans sa mémoire autobiographique pour pouvoir accorder une valeur "bonne" ou "mauvaise" à ces expériences[633]. En parlant avec les jeunes de différents âges on peut comprendre comment quelques-uns d'entre eux ont intériorisé la valeur de la norme, comment d'autres la rejettent de leur agir quotidien en se livrant aux plaisirs immédiats sans se soucier des conséquences, et que d'autres encore rejettent cette norme à cause de la souffrance reçue par des expériences d'autoritarisme ou de mauvais exemples. Pourtant, on peut affirmer qu'en général la plupart essaient de vivre les valeurs devenues règles de conduite pour maîtriser la force de leurs désirs.

Émotions et sentiments dans la transmission de valeurs

Les émotions et les sentiments sont indispensables pour prendre des décisions rationnelles justes parce qu'ils nous permettent de donner de la valeur aux expériences et aux interactions. C'est l'"autocontrôle" de ses émotions qui permet à un Individu la maîtrise (relative) du monde extérieur. Au fur et à mesure que se développe la personne on voit une augmentation de l'intellectuel et de la pratique du contrôle permettant de mettre à distance la charge émotionnelle. Ce qui manque souvent aux jeunes, d'après les adultes interviewés, c'est ce contrôle qui leur permettrait d'envisager une plus grande harmonie dans leur vie et faute duquel ils tombent dans la tyrannie automatique et aveugle de la machinerie émotionnelle. Toutefois, et c'est le but de notre travail, on ne peut pas négliger l'important des émotions dans les interactions humaines, dans les décisions, dans la vie intellectuelle de la personne. Dans l'affectivité, nous dit Damasio, les émotions proprement dites – le dégoût, la peur, le bonheur, la tristesse, la sympathie et la honte – ont directement pour but la régulation de la vie en conjurant les dangers, en aidant l'organisme à tirer avantage d'une occasion favorable ou indirectement en facilitant les relations sociales. La valeur de chaque émotion, et, en conséquence, de chaque perception affective de la valeur, diffère beaucoup dans notre environnement humain et peut permettre de mieux comprendre les comportements. Dans nos interactions quotidiennes nous savons jusqu'à quel point les expressions du visage, le ton de la voix, les attitudes du corps et les structures spécifiques de comportement déclenchent

[633] « Ainsi, dans chaque province de l'âme, la transfiguration du désir se fait par une intention pure. Mais celle-ci ne peut être séparée des opérations, des œuvres, des constructions affectives, où paraît la valeur, et grâce auxquelles, en chaque ordre, se constitue une autorité qui règle le jeu de la satisfaction et la soumet à une discipline. Il appartient à la réflexion de redécouvrir sous les constructions, sous les processus réglés, sous les œuvres, l'intention pure qui est au principe de la valeur ». Cf. Scheler, Max. Op. cit., p. 95.

facilement une émotion, et plus si la personne a eu des expériences semblables avec autrui : « Je rejette cette personne parce qu'elle m'en rappelle une autre désagréable », « J'ai de l'empathie avec cette autre parce qu'elle est semblable à une personne que j'ai aimée ». C'est pour cela que les traces des expériences vécues peuvent déclencher des émotions soit contraires soit favorables pour le "passage" des valeurs. Les contenus de pensée constituent aussi, comme nous l'éprouvons tous les jours, d'autres déclencheurs de réactions émotionnelles ou bien annulent ces déclencheurs. Par exemple, nous pouvons apprendre que certaines émotions sont mauvaises conseillères et nous efforcer de les supprimer ou d'atténuer les conséquences de ce qu'elles nous invitent à accomplir[634]. Quand les jeunes nous parlaient du besoin de se contrôler, de réfléchir sur les choses, de penser avant d'agir, ils savaient que parfois l'émotion est une mauvaise conseillère dans la prise de décisions et qu'on peut avoir à changer de sentiments.

Pour Damasio, c'est l'émotion qui est première, en lien immédiat avec l'action. Les états émotionnels surviennent avant et les sentiments après[635]. Dans cet ordre d'idées, il est intéressant de remarquer l'apport d'Alain Berthoz pour qui « l'émotion, guide de l'action, serait un *filtre perceptif*. Ce mécanisme est fondamental pour la décision puisque nos décisions dépendent beaucoup de ce que nous percevons, de ce que notre cerveau échantillonne dans le monde et de la façon dont il met en relation avec les objets perçus, avec le passé »[636]. Devant les autrui significatifs la personne a des émotions et des sentiments qui facilitent les interactions et les influences réciproques. Le manque de contrôle de l'affectivité amène les jeunes, mais aussi les adultes, à confondre valeurs et émotions dans leur vie sentimentale. La tyrannie du plaisir, la force incontrôlable des changements corporels chez l'adolescent, la puissance de la passion dans les relations amoureuses, aveuglent souvent la personne en la faisant agir contrairement aux valeurs apprises et aux normes de la vie sociale. Par exemple, aux dires des jeunes interviewés, de nombreuses jeunes filles, plus inclinées vers le matériel, se laissent emporter par l'apparence des garçons sans s'interroger sur leurs qualités réelles[637].

La personne doit donc connaître ses sentiments qui peuvent être - selon A. Damasio - des censeurs mentaux de l'intérieur de l'organisme, des témoins de la vie qui va. Les sentiments sont des sentinelles et ce qu'on ressent devant un "transmetteur" peut, ou m'empêcher inconsciemment de l'écouter et d'accepter son discours même s'il est vrai, ou bien m'ouvrir à une parole qui peut me fournir un motif pour vivre, changer ou enrichir mon système de

[634] DAMASIO, Antonio. Op. cit., pp. 44-45.

[635] Ibid. pp. 85-86.

[636] BERTHOZ, Alain. *La décision.* Paris : Odile Jacob, 2003, p. 347. La thèse principale de ce livre dont nous prendrons certaines idées en parlant de la décision, est que celle-ci est la propriété fondamentale du système nerveux. L'acte n'est pas le mouvement, l'acte est intention d'interagir avec le monde ou avec soi-même comme partie du monde. L'acte est toujours poursuite d'un but, il est toujours soutenu par une intention. Il se fait donc organisateur de la perception, organisateur du monde perçu. A. Berthoz se trouve dans la même ligne de recherche qu'A. Damasio.

[637] Nous en verrons un exemple frappant à la fin de ce chapitre.

valeurs. Nous devrions tous, et c'est le travail de l'éducation et de la mise en place de moyens de transmission, arriver à savoir séparer le sentiment de dégoût devant une personne avec son discours chargé de bonnes idées. Mais, on l'a vu dans toutes les réponses sur les autrui significatifs, que dans les interactions les affects comptent beaucoup et que, à cause du manque de lien, la communication peut échouer. Connaître ses sentiments vis-à-vis des personnes, des objets et des situations en essayant de comprendre pourquoi on les a, en tant que manifestations mentales de l'équilibre et de l'harmonie, ou du déséquilibre et de la discorde, nous aidera à mieux "saisir" les valeurs dans leur essence et non pas parce qu'elles me sont agréables ou désagréables. Les sentiments ne renvoient pas à l'harmonie ou à la discorde régnant dans le monde extérieur, mais à ce qui fait le fond même de notre être.

L'appel est affectif et toute valeur se donne à nous dans un sentiment. Sans le sentiment, nous dit Olivier Reboul, la valeur la plus haute n'est rien, en tout cas rien pour moi. Les sentiments sont à la valeur ce que les sensations sont à la connaissance, la matière sans laquelle elle serait vide. Je sens que « c'est important », que « cela me touche ou m'indigne », que « la chose en vaut la peine»[638]. La formation de l'affectivité est donc un des fondements indispensables pour une éducation à la responsabilité et au respect des valeurs. Pourquoi ? Parce que par rapport à l'esprit rationnel les réactions de l'esprit émotionnel sont plus rapides, elles se mettent en route d'une façon automatique, comme un réflexe conditionné. Cette vitesse amène à ignorer le besoin d'une réflexion mûrie et analytique, comme nous l'avons souligné ci-dessus. Pourtant, nous ne devons pas oublier l'autre aspect qui fait parfois échouer les efforts de transmission : d'après les expériences des interviewés, nous avons constaté qu'intérioriser les règles, en faire une façon naturelle d'agir dans la quotidienneté n'est pas possible sous l'emprise de la menace qui déclenche non pas les sentiments d'acceptation, mais des mécanismes de peur et d'anxiété, de rébellion et d'agressivité. Donc, on ne peut pas s'étonner qu'en réveillant des émotions et à la suite de sentiments contraires à la transmission, la personne rejette les normes et évite de vivre le processus d'intériorisation. Paradoxalement, ce rejet peut amener positivement à la construction de l'identité parce que la personne perçoit quelles sont les vraies valeurs à vivre, en quoi certaines valeurs ont changé et lesquelles doivent être abandonnées pour en accueillir de nouvelles.

Dans ce contexte, l'éducation doit être un processus relationnel qui met en scène le désir. Créer des voies permettant de montrer l'importance des valeurs dans la vie exige une ambiance affective de confiance et des relations ouvertes comme l'ont dit avec insistance tous les jeunes interviewés. Aucune logique n'a chez les jeunes, ni chez beaucoup d'adultes, la force de conviction de la relation affective. Dans les processus de socialisation et de conscientisation tels que nous les avons considérés dans les trois derniers chapitres, des valeurs restent en attente même si elles sont insatisfaites. Les transmetteurs ont l'obligation de continuer à soutenir des valeurs même quand elles ne se sont pas encore inscrites dans les faits, comme l'a fait l'humanité tout au long de son histoire. Ainsi se mettra en place l'apprentissage fondamental du sursis pour pouvoir réfléchir, examiner, se faire une

[638] REBOUL, Olivier. Op. cit., pp. 1-2.

opinion, tenter de trouver la vérité des valeurs de ma Communauté et du monde comme l'ont fait Grundtvig, Tagore, Freire, le Père Alvaro : « Il faut d'abord "poser les lances" (Marcel Mauss). Le sursis est la condition essentielle de la liberté de penser, et donc, de la liberté de pensée »[639].

LE DIALOGUE[640] : MOYEN ESSENTIEL DE TRANSMISSION

« Chaque génération doit donner ce qui lui correspond sans essayer d'imposer ou d'ignorer l'autre » (Alex, 18 ans). Un des éléments le plus exigé par les jeunes dans les processus de transmission a été le dialogue qui exige le respect et l'écoute. Il faut parfois se méfier d'une vision unilatérale souvent présente dans les interactions, à savoir une exigence de dialogue et d'écoute déguisée en imposition de ses propres idées comme on peut le constater chez certains parents autoritaires ou jeunes révoltés. Pour quelques parents s'asseoir avec leurs enfants et leur donner des conseils est déjà un dialogue, mais qui en fait peut être un monologue plein de bonnes intentions si l'enfant n'est pas écouté dans sa propre réalité. La transmission aujourd'hui exige la lente élaboration de nouvelles normes par le dialogue et la controverse. Mais pour y arriver, il faut que chacun commence par prendre conscience que ses valeurs et ses lois ne sont pas absolues. Cela permettra de prendre le chemin d'expérimentations et de rencontres, et de les éprouver dans une inter-critique. Le plus difficile, tant pour le transmetteur que pour le récepteur, est de désapprendre à croire en l'existence de vérités révélées qui seraient garantes de toute forme de savoir, tout autant qu'à vouloir tirer de connaissances scientifiques des valeurs d'orientation dans les conduites humaines. Dans le domaine des questions morales il n'y a pas d'idéologie morale. C'est au fond l'éthique de la communication de J. Habermas, qui insiste sur le fait que l'universalité ne se construit que dans l'argumentation et l'inter-argumentation[641].

---

[639] MEIRIEU, Philippe. Op. cit., p. 42

[640] NAVARRO, Ginés. *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores.* Bilbao : Desclée de Brouwer, 2000 ; HOFFMAN, Martin L. *L'empathie, ferment de la moralité.* Cerveau & Psycho. No. 16, Juillet – Août 2006, pp. 48-53 ; LESCENE, Philippe. *Écouter l'autre*. En Christus., No. 198, 2003, pp. 135-139 ; CHRÉTIEN, Jean-Louis. *L'inouï.* En Christus., No. 198, 2003, pp. 126-134 ; BELLET, Maurice. *L'écoute.* Paris : Desclée de Brouwer, 1995.

[641] Cf. HABERMAS, Jürgen. *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle.* Paris : Cerf. 1996, « J'appelle communicationnelles, les interactions dans lesquelles les participants sont d'accord pour coordonner en bonne intelligence leurs plans d'action ; l'entente ainsi obtenue se trouve alors déterminée à la mesure de la reconnaissance intersubjective des exigences de validité. Lorsqu'il s'agit de processus d'intercompréhension explicitement linguistiques, les acteurs, en se mettant d'accord sur quelque chose, émettent des exigences de validité ou plus précisément des exigences de vérité, de justesse ou de sincérité selon qu'ils se réfèrent à quelque chose qui se produit dans le monde objectif (en tant qu'ensemble des états-de-chose existants) ou dans le monde de la

communauté sociale (en tant qu'ensemble des relations interpersonnelles légitimement établies au sein du groupe social) ou dans le monde subjectif personnel (en tant qu'ensemble des expériences vécues auxquelles chacun a le privilège d'accéder). p. 79.

Transmettre, c'est engager un dialogue où la différence générationnelle soit bien représentée. L'essentiel n'est pas de définir une fois pour toutes les valeurs nouvelles, mais plutôt de tracer le cadre qui permette d'appréhender et de vivre ces valeurs. Or, le cadre est une éthique du dialogue pour faire face à la fragilité des normes, aux systèmes de valeurs variés et à la diversité des sphères d'existence (= configurations) et des discours exigeant le discernement dans la construction des concepts. L'interaction signifie l'union dans la communication de sujets opposés, et aussi la prédominance absolue de la force sans violence du discours argumentatif ou exemplaire : « La morale de la libre discussion vise à l'entente des partenaires, à la non-exclusion, à la poursuite du dialogue. Cette morale de la discussion tourne le dos à la morale de l'imposition, qui rêve de l'unicité et de l'absoluité de sa perspective »[642]. Dans les interactions, donc, le dialogue vise à ce que les personnes deviennent des interlocuteurs comme fondement de tous les processus de socialisation et de conscientisation. Ici il faut souligner que les relations humaines se configurent à partir des conversations, aussi, si l'on veut connaître l'état d'une relation interpersonnelle on doit s'intéresser aux conversations.

L'essentiel de l'itinéraire dans la réflexion morale est de partir de l'individu, de sa réalité, comme l'exigeaient les jeunes, en respectant leur autonomie et de creuser dans le sens de l'altérité où le monde est vu comme un tissu de relations humaines au sein duquel chaque vie déploie sa brève histoire. Transmettre est donc éduquer par le dialogue, tant en famille qu'à l'école et en société, former des citoyens libres ouverts aux problèmes du temps, encourager partout le dialogue, l'information et la discussion sur les problèmes concrets et quotidiens en évitant le simplisme et l'anathème. N'est-ce pas l'aventure entamée par Alvaro Ulcué et les leaders indiens ? N'est-ce pas aussi le travail minutieux de Grundtvig et Tagore ? Enfin, n'est-ce pas le sens du travail de conscientisation proposé par Freire dans les situations d'exclusion et de manipulation des plus démunis ? Ces méthodes de dialogue cherchent à transmettre la valeur essentielle du respect de soi, et de l'autre, dans la recherche d'une liberté qui permet de se construire, en construisant aussi la communauté.

Dans le dialogue on parle du *respect* et le respect passe par *l'écoute* : « Nous avons été écoutés avant même que de parler. Entre nos oreilles et notre voix, il y a toujours déjà d'autres voix et d'autres écoutes »[643]. Autrui ne sera jamais un double de moi-même mais toujours un autre, un méconnaissable à reconnaître, parce qu'écouter l'autre ne revient pas à se fondre avec lui, ni à l'approuver systématiquement. Quand les jeunes critiquaient les adultes en tant que transmetteurs, ils regrettaient toujours l'absence de réciprocité. Pour eux il n'était possible de transmettre que si l'on acceptait d'écouter, de comprendre où est l'autre, ce qu'il attend, ce qu'il a lui-même découvert. Si la transmission suppose l'écoute d'une génération par l'autre, un des obstacles dans la communication n'est pas tant le silence que la divergence des idées. Nous avons vu des parents, des enseignants et des adultes se plaindre que les jeunes ne les écoutent pas, ne suivent pas leurs conseils, n'acceptent pas leurs critères. Mais nous avons écouté aussi les jeunes se plaignant de ce que, quand ils s'expriment, l'adulte revêtu d'autorité les interrompt en leur disant : « Tu te trompes », « Tu as tort », « Mais,

[642] HOUSSAYE, Jean. Op. cit., p. 317.

[643] CHRÉTIEN, Jean-Louis. *L'inouï*. Christus., No. 198, 2003, p. 127.

quelle sorte d'idées as-tu dans ta tête ? ». Tout cela ne fait que détruire l'envie de partager ce qu'ils pensent[644]. Il faut toujours, nous disent aujourd'hui tous les psychologues, éviter de vouloir diriger la pensée et les fantaisies des adolescents, de les ridiculiser, de les censurer, parce que cela est ressenti comme une violation du droit de s'exprimer, d'être soi-même, de prendre la responsabilité de la construction de sa propre histoire[645]. Et, s'il faut corriger, punir ou donner des conseils, la distinction entre la "personne" et ses "conduites" doit être gardée en d'exerçant l'autorité.

Mais, il ne faut pas se tromper : il n'y a pas d'écoute parfaite, parce qu'elle est toujours conditionnée par d'innombrables aspects. Pour cela, il faut voir cette écoute comme un moment de réponse, comme la condition nécessaire pour que la parole circule librement. Comme l'ont compris les parents et les enseignants en tant qu'autrui significatifs, l'écoute consiste à « accompagner l'autre pour qu'il trouve lui-même quelque chose de sa vérité ; pour que, peu à peu, à travers ses hésitations, ses peurs, ses rancœurs, ses défenses, ses blocages, il trace lui-même son chemin, il trouve lui-même sa propre stabilité ; pour que lui-même "fasse la vérité" dans sa vie et que, de lui-même, progressivement, parvienne à la dire »[646]. Le pire pour les jeunes, et pensons-nous « pour toute personne », est de ne pas arriver à dire ce qu'on est en train de vivre, de ne pouvoir élaborer et prononcer la parole qui exprime ce qu'on cherche. Malheureusement, nombreux sont les jeunes qui prennent le chemin de la violence, des vices, de la révolte systématique, pour se faire entendre, pour « démontrer » qu'ils existent. Au fond, ce que cherche l'exigence du dialogue et de l'écoute dans la transmission c'est l'universelle exigence humaine d'être reconnu et respecté a priori dans sa singularité. Le droit à la différence signifie que l'universalité n'implique nullement l'uniformité ni la conformité. "Personne" et "respect" sont les valeurs fondatrices d'un rapport à l'autre en termes de paix, de reconnaissance et de confiance mutuelles, sans hiérarchie ni exclusion. « Le respect d'autrui exige de ne pas s'aventurer sur le terrain des curiosités inquisitoriales mais de viser la personne comme telle sans autre forme de procès : en ce sens, "respecter" quelqu'un, c'est respecter ses zones d'ombre »[647].

Au plan du respect, au cours de nos entretiens, nous avons souvent vu apparaître une valeur devenue essentielle dans un monde où les conflits se multiplient : la tolérance. Précisons qu'il ne s'agit pas d'affirmer que le respect d'une personne passe par la tolérance de n'importe laquelle de ses conduites, comme le disent des adultes aux jeunes ou certains jeunes à d'autres. Le respect d'autrui passe par le respect de soi, c'est-à-dire par la conscience d'être des égaux dans l'humanité. Dans ce sens, le monde d'aujourd'hui ne peut pas tolérer l'intolérable, parce que beaucoup : adolescents,

---

[644] « Écoute ! Tout ce que je te demande, c'est de m'écouter. Non pas de me donner des conseils ou de faire quelque chose à ma place, mais simplement de m'écouter » FLIPO, Claude. *Une attention singulière*. En Christus., No. 198, 2003, p. 5.

[645] Cf. RITA GAY, Op. cit., pp. 22-23

[646] LESCENE, Philippe. *Écouter l'autre*. En Christus, Op. cit., p. 135.

[647] Cf. GUILLOT, Gérard. Op. cit., pp. 66-67.

communautés minoritaires, fondamentalismes religieux, certaines idéologies, etc. exigent parfois l'acceptation de conduites, opinions, mœurs, coutumes, croyances et pratiques sociales contraires au respect d'autrui. La tolérance dans le dialogue demande d'abord l'accueil de l'autre comme personne, puis l'acceptation de conduites différentes de nos normes de référence, sauf, si l'autre veut nous les imposer. Certes, l'intolérable est difficile à établir de manière homogène et consensuelle, mais le droit international nous donne des critères. La tolérance n'est jamais une acceptation aveugle, elle est une valeur sociale d'ouverture d'esprit et d'accueil. « Tolérer toutes les différences, c'est risquer de ne pas respecter toutes les personnes. Une tolérance vigilante garantit[648] d'une passive indifférence aux différences, de la complicité, du snobisme et du fascisme. Respecter l'autre n'est pas le « tolérer dans ses caractéristiques propres, c'est le reconnaître et le traiter a priori comme être humain sans aucune discrimination »[649].

LA COMPARAISON ET LE PARTAGE SOCIAL DES EMOTIONS[650]

Nous savons que la logique de la pensée émotionnelle est associative : elle prend des éléments qui symbolisent la réalité ou en déclenchent le souvenir pour se mettre automatiquement en action. C'est pour cela que les similitudes, las métaphores et les images parlent directement à la pensée émotionnelle. Les symboles et les rituels religieux ont peu de sens d'un point de vue rationnel parce qu'ils s'expriment dans la langue vernaculaire du cœur. Rappelons-nous les réponses des jeunes quand nous les avons interrogés sur les meilleurs moyens à utiliser pour leur transmettre les valeurs, autres que le témoignage et une ambiance adéquate : ils affirmaient que c'était des histoires, contes, fables, métaphores, des cas de la vie réelle, partage d'expériences, comparaison de personnes, de réalités, de coutumes. Pourquoi ? Parce que, selon eux : « Les mots sont des feuilles emportées par le vent », tandis qu'une « image, un dessin, une action, une histoire, une métaphore resteront, étant donné qu'ils sont plus faciles à assimiler » ; « la parole touche mais l'exemple invite à l'action ». Nous sommes dans le terrain de la vision, de l'association, de la comparaison, qui éveillent l'émotion et les sentiments et amènent à la réflexion : « Regardez les jeunes drogués et alcooliques, disait Gabriel à ses fils. Voulez-vous vivre comme ça ? Il faut faire attention dans la vie, il faut savoir choisir les amis, il faut savoir dire non et, le plus important, il faut être sûrs des valeurs apprises à la maison pour ne pas tomber dans un monde trompeur et hypocrite ». La situation familiales et sociale des jeunes du collège, du quartier et de la Communauté

---

[648] On préfère le terme « protège ».

[649] Ibidem.

[650] Voir le livre de RIME, Bernard. *« Le partage social des émotions »,* Paris : PUF, 2005 ; pour titre de ce paragraphe (bibliographie exhaustive, pp. 393-420). Voir aussi : MONTANDON, Cléopâtre. *La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation.* In Revue Française de pédagogie. No. 101, 1992, pp. 105-122. VERONIQUE, Christophe. *Le partage social des émotions : rôle de l'auditeur.* Paris : ANRT, 2004.

indienne, servait donc aux parents et aux enseignants pour « toucher » les esprits des jeunes parce qu'ils savaient que les discours n'avaient pas la force du récit et de l'image.

Quant on utilise ces moyens de transmission, on sait que, dès le plus jeune âge, les enfants sont déjà fascinés par les récits que leur proposent les adultes, et ce d'autant plus que ces récits comportent de l'extraordinaire, du fabuleux, de l'effrayant ou de l'ignoble. Dans la société contemporaine ce sont les médias qui perpétuent cette fascination sous de multiples formes : romans, comédie, drame, poésie, lyrisme, cinéma, photographie, musique, expositions, etc. Chez les jeunes interviewés, les expériences de vie prenaient une place très importante parce que le récit d'une expérience émotionnelle éveillait leur l'intérêt, stimulait le transmetteur dans l'expression de son expérience et de ses émotions en activant, avec ce matériel, ses propres émotions. L'intersubjectivité développée de cette manière engendre le rapprochement affectif des partenaires, comme nous l'avons bien compris en écoutant les caractéristiques que les jeunes donnaient à leurs autrui significatifs. De plus, les psychologies cognitivistes du développement pensent aujourd'hui que les enfants découvrent les normes morales au cours de leurs interactions sociales : disputes, discussions, négociations…

Joseph Leif définie la "comparaison" comme : « la confrontation de l'expérience intime de soi avec celle d'autrui et avec les idéaux collectifs comme expérience critique des valeurs collectives de la morale sociale »[651]. Dans la comparaison, au sens de parallèle / différence, il s'agit de placer en regard deux blocs, qui dès lors se correspondent sans jamais se confondre. Dans le sens moderne la comparaison se dit « similitude » : du mot latin *similitudo*, qui rendait à son tour le grec εικων, « icône », « image »[652]. Ce ne serait donc pas l'événement comme tel qui suscite cette mobilisation, mais bien le résultat de sa comparaison aux événements déjà vécus antérieurement (nouveauté, similitude), ou aux structures d'information déjà constituées (contreposition, antithèse). Ce sont donc les épisodes émotionnels qui touchent souvent à la dignité ou à la sécurité des personnes, qui les confrontent à elles-mêmes, qui les poussent à agir d'une façon déterminée ou qui les amènent à des changements radicaux. Nous voyons ici un des noyaux de la transmission. Du côté biologique, bien que nous ne puissions développer ici cet aspect, selon Alain Berthoz le cerveau n'est pas seulement un transformateur de stimuli en réponses motrices ou en sentiments, il est essentiellement un comparateur, il compare l'état du monde avec ses hypothèses et cette activité de comparaison est toujours liée à un « projet» d'action au sens de "projection" »[653]. Ici un vaste chantier de recherche commence à se développer.

[651] Cf. LEIF, Joseph. *L'éducation morale et sociale.* Paris : Delagrave, 1986, P.25-26.

[652] Cf. GOYET, François. *Comparaison.* En Vocabulaire européen des philosophies. (sous la direction de Barbara Cassin). Le Seuil/Robert, 2004, p. 246.

[653] Cf. BERTHOZ, Alain. Op. cit., p. 10.

Les transmetteurs utilisent souvent la détresse des gens pour réveiller ce qu'on appelle la "détresse empathique"[654]. C'est ce que faisaient souvent les différents transmetteurs dont nous avons parlé : « Je me sens vivement touché - nous disait David, 10 ans -, de la pauvreté dans laquelle vivent les gens alors qu'on a tout à la maison. Je vais être plus solidaire et valoriser davantage tout ce que j'ai ». David « s'est mis à la place de » en laissant cours aux émotions correspondant à cette situation. Quand les parents et les éducateurs utilisent des histoires touchantes et des images chargées de signification, ils cherchent à ce que les récepteurs s'imaginent eux-mêmes dans la situation proposée, ce qui suffit généralement à éveiller l'émotion, créer le sentiment, amener à la réflexion et faire prendre une décision. Plus le récit émotionnel auquel les répondants se référent est d'intensité élevée, plus l'intensité moyenne de l'émotion ressentie à l'écoute est également élevée. « Pourtant, il faut voir le revers de la médaille - nous dit Bernard Rime -, chez les bien-portants le malaise devant la souffrance d'autrui peut susciter des attitudes négatives : maladresse, anxiété, minimisation, refus, réprobation, ou dénigrement. Le motif c'est « celui de leur propre protection devant la menace symbolique difficilement tolérable que constitue pour eux l'exposition au malheur humain »[655].

Le travail de socialisation et de conscientisation, le contact avec les réalités nues peuvent aider à surmonter ces sentiments contradictoires et conduire à des changements du regard et des valeurs à admirer. C'est le cas de personnes aisées qui, après des hésitations et des explications plutôt simples sur les réalités vécues, prennent la décision de s'engager, partout dans le monde, à aider les personnes en détresse. Leurs récits montrent comment la possibilité de comparer des réalités entre elles, de confronter deux systèmes de valeurs parfois antagonistes aide à démasquer les pseudo-valeurs ou à découvrir des valeurs supérieures dans des conditions considérées auparavant comme chargées d'antivaleurs. Par exemple : les pauvres sont des paresseux, les SDF sont des délinquants, les étrangers viennent voler notre nation et notre culture, les pays du tiers-monde sont un nid de corruption et de violence, telle religion est…, telle culture est…, etc. S'immerger dans ces réalités non seulement peut amener à changer cette vision, mais à « valoriser » et incorporer les valeurs cachées sous les apparences des jugements généraux intériorisés.

LES SITUATIONS DE RISQUE ET LA LIVRAISON DES VALEURS

Les situations de risque sont un puissant déclencheur d'émotions et de sentiments qui confrontent la personne avec sa propre réalité et avec son système de valeurs. Nous l'avons vu dans les différents récits surtout dans le quartier populaire et la Communauté indienne. Les expériences émotionnelles prennent ainsi valeur de paradoxes : elles révèlent une contradiction entre des éléments de l'expérience présente et des opinions tenues pour vraies jusque-là. La forte charge émotionnelle déclenchée par un tremblement de terre, un accident sur la route, l'exode à cause de la violence (cas

[654] HOFFMAN, Martin L. *L'empathie, ferment de la moralité.* Cerveau & Psycho. No. 16, Juillet – Août 2006, pp. 48-53.

[655] RIME, Bernard. Op. cit., p. 198.

de Marcela), l'ambiance de violence, drogue, chômage, exclusion et alcool (d'un quartier chaud), la défense de leur propre identité et de leurs terres au milieu d'un pays en conflit et de la présence envahissante d'autres systèmes de valeurs (Communauté indienne), les maladies chroniques et incurables, la perte de l'emploi, la mort d'un être proche, etc., dans tous ces cas les personnes vivent des chocs très forts qui les amènent à mesurer la solidité de leurs propres valeurs. Écoutons ce que nous disait Marcela :

> (Confrontant les caractéristiques et valeurs de sa ville natale à celles de la ville où elle avait été obligée de se réfugier) : *« Ce sont des lieux très, très différents. À Carmen d'Atrato, il n'y avait pas de jeunes vicieux, de violence, ni de vols. L'ambiance était calme, les enfants pouvaient sortir sans peur. Avec la guérilla est entrée aussi la peur et tout est changé. Ici, à Medellín, il faut faire attention aux relations avec les autres, savoir avec qui on se met en relation, et, si l'on ne fait pas attention, on peut être volé. Par contre, à Carmen les relations entre les jeunes étaient plus tranquilles et claires. […]* ***J'ai toujours comparé*** *les écoles de Carmen et d'ici. Là-bas l'ordre régnait et la discipline était très importante, ici il n'y en a pas. Par exemple, ici les jeunes viennent comme ça leur plaît : piercings, chaussures de toutes sortes, bracelets, pantalons colorés, grandes boucles d'oreilles. C'est une des choses qui m'ont le plus choquée. En voyant le libertinage des jeunes de ce quartier je veux que mon enfant soit le même à la maison et au dehors, non pas comme beaucoup qui sont différents dans un lieu et dans l'autre ».*

Pour Marcela, pour les jeunes des *combos*, pour les Indiens vivant dans un milieu de violence, pour les familles déplacées, pour les jeunes sortant des familles divisées au autoritaires, pour les personnes à qui avait affaire Paulo Freire, Alvaro Ulcué, Rigoberta Menchu et Tagore, la souffrance, plus qu'une fatalité, tout en étant pénible, est devenue d'abord un facteur privilégié qui les a poussés à un changement identitaire, à trouver de nouvelles sources de valeurs et à incorporer d'autres valeurs, les "vraies" valeurs. La souffrance les a aidés à ouvrir les yeux, à regarder la réalité et les choses qu'ils n'auraient pas perçues autrement. Tous ont d'abord changé au niveau individuel pour devenir ensuite transmetteurs eux-mêmes de valeurs. Ensuite, il ne faut pas oublier les réponses négatives : pour quelques uns ces situations de risque les ont entraînés vers la violence, la drogue ou l'alcool ignorant que ces risques pouvaient les confronter à de nouveaux défis, à s'engager dans la réalisation de changements profonds au niveau individuel et communautaire. Et il y en d'autres pour lesquels « on est né comme ça, rien ne peut changer, il faut accepter le destin ».

Dans les cas soulignés aux chapitres 4 et 6, nous avons constaté qu'il y avait une relation entre l'objet de l'*expérience de valeur* montré par les situations vécues et le contenu du *sentiment de valeur* qui leur permettait de confronter et de décider. En décrivant les expériences d'émotions et de valeurs, en prêtant attention à leur dynamique, on peut facilement trouver les changements du régime de valeurs. Cela a été clair chez les Indiens et dans le quartier populaire où les situations "limites" leur ont montré la nécessité de s'engager à transmettre les valeurs contraires aux antivaleurs dangereusement incarnées dans le tissu social. Les émotions ressenties dans une situation de risque sont donc liées à une différence entre la situation observée et les attentes implicites des gens.

Pour comprendre l'intensité des émotions dans une situation de risque il faut examiner les conditions du rapport individu-milieu comme nous l'avons fait dans les chapitres 4 et 7. Selon Bernard Rimé[656], pour la plupart des variations ordinaires du milieu, l'individu dispose des structures de connaissance et d'action appropriées. Dans l'interaction continuelle qui lie l'individu au milieu, chacune des deux parties génère continuellement des variations qui contraignent l'autre : « chaque fois que le milieu – et notamment le milieu social – engendre des variations dans les objets, événements, ou situations perçus par l'individu, la continuité de l'interaction individu-milieu demande que l'individu soit en mesure d'y répondre »[657]. Le sursaut, l'alerte, l'orientation, la curiosité, l'intérêt, les manifestations joyeuses (plaisir, excitation joyeuse, exaltation, sourire, rire, hilarité, triomphe), l'appréhension, l'anxiété, la peur, la détresse, la panique, l'irritation, l'exaspération, la colère, sont des manifestations émotionnelles qui surviennent lorsque les variations du milieu prennent l'individu au dépourvu. Chaque expérience émotionnelle constitue une nouvelle occasion pour des significations affectives collatérales de s'installer et un accès qui permet le rejet ou l'incorporation des valeurs.

[656] RIME, Bernard. Op. cit., p. 343. Pour la suite ce texte nous servira de base. Voir aussi l'œuvre d'A. Damasio déjà citée et LEDOUX, Joseph. *Le cerveau des émotions : le mystérieux fondement de notre vie émotionnelle.* Paris : Odile Jacob, 2005.

[657] RIME, Bernard. Op. cit., p. 58.

LE RECEPTEUR ET LE VECU DES VALEURS INCORPOREES

LA REFLEXION ET LA DECISION[658]

> *« Chaque individu continue toujours une partie de cartes commencée avec une donne déjà faite, mais il conserve à chaque instant la libre disposition de son jeu en liaison nécessaire avec le jeu de ses partenaires. »* (Jean Lacroix)[659]
> *« La vie des valeurs aujourd'hui ne nécessite pas d'importants moyens, sinon de la réflexion et du silence. »*[660]

En voyant le parcours suivi par beaucoup de nos interviewés on peut comprendre ce qui disait Victor Frankl : « Ce qui importe, c'est de porter témoignage du potentiel humain à son sommet, de transformer la tragédie en un triomphe, et de convertir la conjoncture en une réalisation humaine »[661]. Dans la personne de Marcela, de Maria, d'Omaira, de Lucelly et des jeunes leaders indiens, de Guillermo Tenorio, des jeunes et des familles vivant dans un milieu plein de problèmes et de difficultés, l'être humain n'est jamais pleinement assujetti aux conditions extérieures. Il peut à tout moment définir ce que son existence sera et s'élever contre les conditions adverses. « Quand la situation ne peut plus être changée, il reste encore la possibilité de se changer soi-même » disaient les jeunes : « la pauvreté n'est pas la cause de la violence des jeunes, c'est au fond leur propre décision », disaient les membres des deux combos ; « se vendre à la guérilla n'est pas uniquement la conséquence de problèmes familiaux ou de manque d'emploi,

---

[658] Quelques éléments de bibliographie : BERTHOZ, Alain. *La décision.* Op. cit., ; FALQUE, Laurent, BOUGON, Bernard. *Pratiques de la Décision.* Paris : Dunod, 2005 ; SFEZ, Lucien. *La décision.* Paris : PUF – Que sais-je ?, 1984 ; WEINNBERG, Achille, *Le Kaléidoscope de la décision.* In Sciences humaines Hors Série, 2, 1993, pp. 5-9 ; par VIDAILLET, Bénédicte, D' ESTAINTOT, Véronique, ABECASSIS, Philippe (Collectif). *La décision : Une approche pluridisciplinaire des processus de choix.* De Boeck, 2005 ; KAST, Robert *La Théorie de la décision*. La Découverte, 2002 ; JARROSSON, Bruno. *Décider ou ne pas décider ? Réflexions sur les processus de la décision.* Maxima, 1994 ; VAN BOXEM, Murielle. *Comment prendre la bonne décision*. Marabout, 1999 ; PIATTELLI PALMARINI, Massimo. Op. cit., MOREL, Christian. Op. cit.,

[659] LACROIX. J. *« Principales tendances de la philosophie contemporaine»*. Encyclopédie section A 19.04.3.

[660] MASSUH, Victor. *L'âme des valeurs.* UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Éds. UNESCO/Albin Michel, 2004, pp. 129.

[661] Cité RIME, Bernard. Op. cit., p. 328.

mais cela relève de la propre décision de l'individu », disaient les jeunes indiens. Toute personne peut donc donner un sens à sa vie même quand elle est confrontée à une situation sans espoir.

Au cours de notre travail de terrain, nous avons noté des déclarations telles que : « Bien que la formation familiale soit essentielle pour la pratique des valeurs, c'est à chacun que revient l'obligation de gérer ce qu'il a reçu (Camilo Andrés, 15ans) ; ou celle-ci : « Nous avons enseigné la foi à nos enfants. Pourtant, leurs amis leur ont inculqué le mal et chacun, libre de choisir le chemin qu'il voulait, a pris malheureusement le pire », regrettait Pedro. Encore cette autre : « J'ai semé chez mes enfants les valeurs, c'est à eux de décider », disait Orfilia, mère de trois enfants. Ces affirmations et beaucoup d'autres nous obligent à nous arrêter sur ce facteur important de la situation du récepteur des valeurs. Supposons que tous les éléments signalés ci-dessus aient été mis en place : transmetteur adéquat, bons moyens motivationnels et pédagogiques, dialogue, socialisation, conscientisation. Mais il nous reste le récepteur, celui qui "décide" d'utiliser, d'incorporer ou de rejeter la valeur transmise. Bien que la transmission ait comme but que les jeunes intègrent les valeurs prédominantes des agents d'influence (famille, école, groupe de pairs, associations, certaines institutions), il faut savoir que la socialisation n'est jamais "parfaite", c'est-à-dire entièrement conforme aux valeurs de la génération précédente et qu'il y a toujours une marge de liberté dans la sélection des valeurs qui guident ces processus de socialisation. Sans nous engager dans les profondeurs d'une analyses psychologique dépassant le but de notre travail, nous essayerons de livrer quelques pistes de réflexion sur ce qui peut intervenir dans une décision et sur l'intervention du corporel où l'émotion joue un rôle de premier plan comme on peut le percevoir dans les réponses de nos interviewés. Nous sommes sur le terrain en cours d'exploration des premières conclusions de la recherche neurophysiologique : « L'action et le corps sensible qui construisent le monde perçu en fonction de nos désirs, de nos buts et de nos craintes, sont au cœur des mécanismes de la décision, plutôt que le langage et la raison. Ou plutôt, c'est le langage du corps sensible dans son dialogue avec le monde qu'il faut retrouver »[662]. Nous sommes convaincus que cela nous ouvrira à de nouvelles approches pour comprendre l'incorporation des valeurs, sans négliger à aucun moment les apports indispensables des sciences cognitives et psychologiques.

Avant la prise de décision, on pense généralement à une réflexion purement intellectuelle. Pour A. Berthoz, nous avons été conduits à croire que, si une décision a été prise, alors un processus cognitif l'a précédée, pourtant, il n'y a pas de preuves irréfutables[663] qu'il en va ainsi. Selon cet auteur, en regardant de près notre expérience quotidienne, pour la plupart des décisions il semble difficile de montrer qu'un processus cognitif les a précédées : les théoriciens ont pris le problème à l'envers, parce qu'ils sont partis de l'idée que la décision est un processus général, abstrait, qui obéit à des règles formelles, désincarnées, et ensuite ils ont essayé de trouver toutes les exceptions à ces règles générales et formelles, pour constater en fin de compte

[662] BERTHOZ, Alain. Op. cit., p. 308.

[663] Nous préférons apporter cette nuance à son affirmation « aucune preuve ».

que la décision dépendait de la tâche, du contexte, du cadre, du corps, etc.[664]. Mais le travail ethnographique nous a montré comment les configurations, les autrui significatifs, les situations de risque peuvent encourager à prendre des décisions durables dans le temps.

Suivons donc la démarche de ce que peut être une théorie de la décision appliquée à la psychologie. Un individu qui doit prendre une décision doit suivre ce parcours simple qui a, évidement, beaucoup de subdivisions : 1. Il commence toujours par distinguer les choix possibles. 2. Ensuite, il essaie d'identifier les issues possibles résultant de la poursuite de chaque choix. Mais le sujet peut avoir des préférences. 3. Il évalue les probabilités d'occurrence de chaque issue. Le choix ayant l'utilité globale la plus élevée est sélectionné en tant que décision[665]. Pourtant, c'est n'est pas une *probabilité objective* (mesurée à partir d'études statistiques, comme on le fait en économie), mais une *probabilité subjective*, qui mesure la confiance qu'a le sujet dans l'obtention d'un résultat[666]. C'est sur cette subjectivité, c'est-à-dire sur la corporalité de la décision que nous centrons notre intérêt. Pourtant, savoir que la perception des émotions permettant la transmission joue un rôle important n'oblige pas à penser que la raison a moins de valeur qu'elle, qu'elle doit se contenter d'être à côté d'elle, ou qu'il ne vaut pas vraiment la peine de s'efforcer de la développer. Bien au contraire, tout le travail de formation, de socialisation et de conscientisation que nous avons exposé dans notre travail, montre clairement le rôle considérable que peut jouer la perception des émotions qui augmenteront l'impact positif de la réflexion et réduiront ses effets éventuellement négatifs. Incorporer et vivre une valeur suppose une action et une réflexivité, parce que le moment réflexif ne joue pas forcément dans l'instant et, par sa mise en œuvre différée,

[664] BERTHOZ, Alain. Op. cit., p. 39.

[665] A. Weinnberg, relève cinq approches pour étudier la décision : 1. *L'approche « rationnelle » :* la décision prise est le résultat d'un choix comparatif entre les diverses solutions possibles. 2. *L'approche « organisationnelle »* (proposé par G. Allison) : La quantité de solutions théoriquement possibles ne vient pas d'une seule personne sans des scénarios préétablis. 3. *L'approche « politique »* (proposé par G. Allison) : L'analyse privilégie le jeu des acteurs, leur capacité à manœuvrer pour produire des coalitions. 4. *L'approche « psychologique »* : s'intéresse, selon l'angle de vue adopté, aux processus mentaux à l'œuvre lors d'une décision individuelle ou bien à la personnalité des décideurs (la *psychologie cognitive, la personnalité des décideurs ou la* p*sychosociologie).* 5. *L'approche « composite »* **:** Combinaison des plusieurs aspects dès modèles précédents. Cf. WEINNBERG, Achille, *Le Kaléidoscope de la décision.* In Sciences humaines, Hors Série No. 2, 1993, pp. 5-9. Pour William James, il existe cinq types de décisions : 1. Décision raisonnable ; 2. celle où nous avons le sentiment assez prononcé d'être entraîné par quelques circonstances extérieures ; 3. la décision entraînée par une circonstance intérieure ; 4. Celle qui diffère des trois autres par l'humeur qui l'accompagne ; 5. L'œuvre directe de notre volonté. Développé par BERTHOZ, Alain. Op. cit., pp. 70-74.

[666] RICHARD, Jean-François. *Décision.* In Grand Dictionnaire de la psychologie. Larousse, 1999.

peut aider à ne pas se laisser emporter par l'émotion et les sentiments[667]. C'est à ce moment que se joue la valeur sociale, la valeur socialisée. C'est le moment le plus important pour l'éducateur, comme nous l'avons vu dans les nombreux exemples cités.

[667] «'Comprendre' au sens hébreu du terme, signifiait "goûter", "faire l'expérience de…" Pour les Juifs, se connaître, c'est s'imprégner de sa propre histoire pour lui donner un sens, une signification, faire des expériences… Grâce à la réflexion cependant, chaque événement peut aider à construire, à choisir ce qui nous fait vivre, à choisir la vie. (90)… La philosophie – en tant que lutte contre les clichés, les poncifs - m'a beaucoup aidé à opposer la raison à tout ce fardeau de préjugés et de sentiments négatifs, à lutter contre l'irrationnel, la peur, la cruauté ». Cf. JOLLIEN, Alexander. Op. cit., p. 97.

Pour A. Berthoz, dont c'est la thèse de son livre, même les décisions les plus cognitives sont ancrées, elles aussi, dans un vécu corporel, l'acte de pensée est vécu comme un acte du corps agissant. Ici, le cerveau utilise des mécanismes très variés pour aboutir à des décisions : « les uns concernent les bases neurales du mouvement et le corps agissant. D'autres sont à chercher au niveau même de la perception et de son interprétation en fonction des intentions et du contexte. D'autres enfin impliquent la sélection et l'inhibition des actes parmi tous ceux que nous offre le répertoire d'action dont nous fait cadeau l'évolution et ceux que nous avons appris »[668]. Le monde moderne, selon cet auteur, a oublié le corps sensible et a séparé raison et émotion[669]. De son côté, pour donner à la raison sa vraie place, A. Damasio nous invite à protéger la raison contre les vicissitudes que la perception anormale des émotions (ou les influences indésirables sur la perception normale) peut introduire dans le processus de prise de décision[670]. C'est pourquoi cette quasi ignorance de la nature de la perception des émotions de la raison est l'un des signes patents de cette « culture de la plainte»[671], situation qui nous demande d'accorder plus d'attention à la vulnérabilité du monde intérieur, monde dont on s'approche dans les entretiens. Si la sensibilité a un rôle premier par rapport à la découverte des conflits moraux et de valeurs, par rapport aux jugements le caractère fondateur est donné à la rationalité. Mais on peut penser aussi à une synthèse de ces deux principes : sentiment et jugement ne sont pas des réalités totalement séparées,

---

[668] BERTHOZ, Alain. Op. cit., p. 100.

[669] « Frustrés de la part de l'émotion et de la sensibilité, noyés sous une avalanche de machines et de mondes virtuels, les hommes et les femmes se réfugient à nouveau dans l'obscurantisme et l'intolérance…La passion l'emporte sur la raison, car la raison a oublié de faire une place à la passion… Le XXe siècle vit le triomphe de la raison sans sentiment, du théâtre des mots sans corps éloquent, de la théorie formelle sans actes, du verbe sans geste. Le triomphe de la raison qui veut rester froide, à la fois succès de la technologie et lit des fanatismes… » BERTHOZ, Alain. Op. cit., p. 349.

[670] DAMASIO. Antonio. Op. cit., p. 332.

[671] À ce sujet : ROUSTANG, François. *La fin de la plainte.* Paris : Odile Jacob, 2001. Nous lisons ce commentaire d'*Émilio Balturi* : « De quoi nous plaignons-nous ? Le savons-nous seulement ? Les moralistes avaient depuis longtemps épinglé les exagérations de la plainte, toujours plus forte que la douleur. François Roustang achève ici d'accabler nos soupirs : vains, aveugles, de mauvaise foi... En effet, la plainte est devenue, avec la modernité, encore plus fausse, véritable perversion narcissique témoignant tout bonnement du refus d'être heureux. La grande responsable de la misère égocentrique de nos contemporains est, paradoxe, la psychologie elle-même et l'indécrottable manie des hommes à vouloir se connaître... Contre les malheureux fourvoiements, théoriques et cliniques, de la psychanalyse, l'auteur propose un retour à la sagesse du corps et à l'antique pratique des exercices intérieurs. Une diatribe incisive contre les illusions contemporaines du "cher moi". Les plaintes n'auraient-elles vraiment plus rien à dire ? Que penser alors de la plainte... contre la plainte ? ».

différenciées et irréconciliables, mais ils se complètent comme les deux faces de la même médaille[672]. N'oublions pas qu'une des caractéristiques de notre époque est le fait que nous vivons nos propres transformations sous le signe de l'urgence, de la crise, ce qui nous condamne à réagir par le biais d'actes réflexes, sans nous donner le temps de regarder tout le panorama ou de nous demander : « Pourquoi ai-je cette perception, cette émotion, ce sentiment face à…. ? Pourquoi ai-je cette façon de réagir contraire à mes propres valeurs et convictions ? Pourquoi vois-je aussi cette même situation chez les autres ? » Le travail, fait par les associations qui travaillaient avec les bandes, ou bien fait par les leaders avec les jeunes indiens qui voulaient s'engager avec la guérilla ; ou encore celui des parents essayant de convaincre leurs fils ou filles de « mieux penser les choses avant d'agir », visait sans doute à les faire s'arrêter un moment, à leur donner un espace de réflexion, à leur donner plus de temps pour penser, pour élaborer, en évitant « la justification et la grille de lecture automatique de la réalité »[673].

Dans la décision ont doit souligner l'importance de la préférence et du *discernement* où, suivant les recherches de A. Damasio et A. Berthoz, la vie affective a un rôle de premier ordre. Les émotions positives et négatives et les sentiments qui s'ensuivent, nous dit Damasio, deviennent des composants obligés de nos expériences sociales. Non seulement ils jouent dans le processus du raisonnement, mais ils le font d'une façon essentielle. Si l'une des principales caractéristiques du comportement humain civilisé consiste à penser dans l'avenir, nous avons aussi des connaissances accumulées et l'aptitude à comparer passé et avenir, à prédire ce dernier, à l'anticiper en le simulant, à le façonner d'une façon aussi bénéfique que possible[674]. Sous l'influence des émotions sociales nous catégorisons les situations que nous vivons : la structure des scénarios, leurs composantes, leur signification en termes de récit personnel. Surtout, nous connectons les catégories conceptuelles que nous formons – mentalement et au niveau neural associé – avec l'appareil cérébral qui déclenche les émotions[675]. Dans les processus de décision le signal émotionnel effectue un grand nombre de tâches importantes en marquant les options et les résultats d'un indice positif ou négatif qui réduit l'espace de prise de décision et augmente la probabilité pour que l'action se conforme à l'expérience passée. Pour cet auteur, le signal émotionnel n'est pas un substitut du raisonnement

[672] Pour G.H. Mead, « nous reconstruisons sans cesse la société dont nous faisons partie. Nous prenons certaines altitudes définies qui comportent des relations avec autrui. Si ces relations changent, la société change aussi. Nous reconstruisons continuellement la société. Une telle reconstruction exige que nous tenions compte de tous les intérêts. On devrait agir en se référant à tous les intérêts en cause : voilà ce que nous pourrions appeler notre « impératif catégorique ». Cf. MEAD G.F. Op. cit., p. 327.

[673] BENASAYAG, Miguel. *La fragilité.* Op. cit., p. 12.

[674] Cf. DAMASIO, A. Op. cit., p. 148.

[675] Nous nous trouvons ici devant le monde passionnant de la recherche neurophysiologique qui nous donnera encore de grandes surprises sur la base biologique de nos émotions, nos sentiments, notre façon de penser et nos décisions. Nous pensons que les sciences humaines et sociales, notamment la sociologie et l'ethnographie, fournissent d'importants éléments pour la suite de ces recherches.

proprement dit, mais il joue un rôle auxiliaire, accroît l'efficacité du processus de raisonnement et l'accélère. Le signal peut nous avertir sur nos préférences, sur notre attirance pour telle situation où la valeur est satisfaite et sur notre attitude de rejet devant telle autre[676].

Selon A. Berthoz, il est indispensable d'élaborer une physiologie de la préférence, parce que la décision n'est pas seulement calcul d'une utilité, pari sur une probabilité, mais une prédiction vécue par un esprit incarné dans un corps sensible. Les signes somatiques, ceux que les jeunes et nous tous percevons dans les interactions, sont des signifiants. Ils simulent l'action ou tout au moins ses conséquences attendues. Il existe aussi un autre concept pour comprendre les bases neurales de la décision : celui *d'inhibition de comportements ou de solutions non désirées*. Décider ne se réduit pas seulement à choisir de faire, c'est aussi choisir de ne pas faire, supprimer les actions non pertinentes, envisager d'autres possibilités. Tout cela veut dire qu'au lieu de « considérer l'émotion comme une réaction, il faut, la considérer comme un outil pour préparer l'action »[677]. L'émotion est préparation à agir et pas seulement réaction. La perception est en fait non seulement une action simulée mais aussi et essentiellement une décision. Percevoir, ce n'est pas seulement combiner, peser, c'est sélectionner, choisir dans la masse des informations disponibles celles qui sont pertinentes par rapport à l'action envisagée. Nous avons ici un des buts de l'éducation, peut-être pas suffisamment mis en valeur. Cette éducation cherche à lever les ambiguïtés, pour que la personne puisse décider. La décision est donc le fruit d'une coopération étroite et obligatoire de l'émotion et de la perception. L'émotion est un outil pour la décision, c'est un instrument puissant de prédiction d'un cerveau qui anticipe et projette ses intentions. Pour prendre une décision, il faut en effet associer des événements, des sensations, des souvenirs, etc., mais il faut aussi délibérer, changer de point de vue, modifier mentalement les relations entre les éléments associés, simuler différentes réalités possibles. Il faut donc être capable d'une certaine flexibilité[678].

Un dernier aspect très intéressant du processus de la décision c'est *l'humeur*[679] : la décision est influencée par l'humeur, qui met en jeu tout le corps, y compris la posture, l'attitude, le regard, les organes. Au fond on comprend, d'un point de vue neurophysiologique, que la réalité construite par le

---

[676] « La valeur constitue une référence qui oriente les convictions et les comportements […] Pour un individu donné qui choisit, plus ou moins consciemment, d'adhérer à certaines valeurs, cette référence devient sa préférence. Les choix de valeurs prennent sens par rapport à l'idée de bien ou à l'idée de préférable. La valeur a un statut mixte entre objectivité d'un déjà-là institué et engagement subjectif » GUILLOT, Gérard. Op. cit., pp. 9-10.

[677] BERTHOZ, Alain. Op. cit., p. 347.

[678] Ibid. p. 257.

[679] Entendue comme la disposition du tempérament ou de l'esprit, soit naturelle, soit accidentelle ; signification tirée de ce que la disposition du tempérament ou de l'esprit était attribuée à la qualité des humeurs qui sont dans le corps (Littré).

cerveau dépend fondamentalement de la préparation et de l'état du corps sensible, et il faut remarquer qu'il y a eu une "préparation" du corps sensible dans tous les interviewés les amenant à une perception affective des valeurs particulières. Nous considérons que les configurations, les expériences, les systèmes de valeurs reçus, les façons de transmettre et en général les expériences configurent une façon déterminée de percevoir et d'accepter ou non un transmetteur ou une valeur. Le développement et l'éducation de la sensibilité sont pour nous essentiels par rapport à la découverte, l'incorporation et la mise en pratique des valeurs. La formation du jugement moral, par le biais de l'éducation, de la socialisation et de la conscientisation, rend possible aussi non seulement la découverte des valeurs, mais la prise en compte de l'émotion qui aide à leur incorporation et réalisation, mais en partant d'un point de vue réflexif et critique. Emportés par l'émotion, les personnes en situation de risque éveillent de nouvelles émotions et des sentiments qui peuvent aider à la réflexion en accédant aux valeurs incorporées, temporairement ignorées. Le cas suivant va nous servir d'exemple.

STAND-BY OU "SUSPENSION TEMPORAIRE D'UN SYSTEME DE VALEURS"

> *« Au temps générationnel vient s'ajouter le temps généalogique dans lequel prend corps une transmission et où vient s'enraciner une mémoire. Si le roman historique de la génération des parents fournit le cadre de la socialisation des enfants, ces mêmes parents, par leurs choix et leurs comportements constituent une configuration référentielle, une sorte de cartographie familiale originelle, à partir de laquelle chaque individu aura à élaborer ses choix personnels »*[680].

Au cours de nos entretiens, nous avons entendu sans cesse la même plainte des parents et des enseignants parlant de la négligence du vécu, voire du mépris, que certains jeunes "révoltés" avaient contre tout ce qu'on leur avait transmis. Rappelons quelques remarques déjà mentionnées dans le chapitre 3 :

- *Les enfants sont révoltés et ne tiennent pas compte des valeurs que nous leur avons enseignées.*
- *Je vois que les jeunes ont perdu les valeurs.*
- *Ils manquent trop de respect envers les adultes et tout ce qui est de l'ordre de l'autorité.*
- *Beaucoup de jeunes révoltés contre leurs parents et leurs professeurs ne comprennent pas que ce qu'ils exigent d'eux est pour leur bien.*
- *Quelques jeunes sont poussés à agir contre les valeurs et tombent facilement dans le mauvais chemin parce qu'ils ne savent pas ce qu'ils veulent. Il est important d'avoir des critères clairs dans la vie.*

Bien que la révolte soit réelle et qu'on puisse l'expliquer par de nombreuses causes, que nous avons développées surtout dans les chapitres 3 et 5, nous pensons que la formation reçue à la maison et les valeurs que le jeune a intériorisées sont là, comme en "stand-by", jusqu'au moment où la crise passe. Nous formulons l'hypothèse qu'au cours de leur révolte, que les jeunes ne sont pas absolument opposés à certaines valeurs dont ils ont besoin pour

[680] MUXEL, Anne. Op. cit., p. 149.

survivre dans une société, mais qu'en raison des caractéristiques propres de leur âge ils sont plus enclins à se laisser aller à leurs sentiments et au plaisir du moment survalorisés, de sorte que leurs valeurs vont quelquefois à contre-courant des valeurs reçues des parents. Mais, et c'est très important, il est aussi intéressant de constater que, cette "crise" passée, beaucoup retournent aux valeurs reçues dans le contexte familial et scolaire et à travers leurs nouvelles expériences. Cela veut dire qu'il y a une « suspension temporaire d'un système de valeurs » et non son anéantissement. Nous voudrions l'expliquer par un cas concret[681], cas de la meilleure amie de Marcela, Ana Isabel. Evidement, ce cas peut bien être rencontré partout, dans d'autres circonstances et avec d'autres caractéristiques. Signalons d'abord la situation, le temps de la crise et la décision :

> « J'ai une amie qui a des parents qui exerçaient le métier d'enseignants et qui était toujours très corrects avec Anne Isabel. Un jour elle a connu un garçon vicieux et voleur et en tomba amoureuse. Sa famille n'a pas accepté cette personne, et son père lui disait : « Je ne t'empêche pas d'avoir un petit ami, mais pourquoi celui-là ? » Or, elle défendait son amour en dédaignant la pensée des parents. Elle prit la fuite avec son ami en disant ouvertement : « Je le préfère mille fois à mes parents ». Pourtant, elle vécut l'enfer : son ami fut tué et elle dut retourner chez elle. »

L'expérience l'amène à la réflexion et à la décision. Confrontation du passé et du présent, explication des faits par Marcela :

> (En prenant cette décision), « Elle n'avait pensé qu'à elle en laissant tout pour son ami parce que, selon elle, elle ne pouvait pas le perdre. Elle fut faible en se laissant entraîner par lui parce qu'elle était folle de lui. C'était un caprice si grand que pour elle son ami était la seule chose importante. La question qu'elle se posait était : « Mon bonheur à moi ou celui de mes parents ? ». Elle répondait : « Toujours moi en premier ! ». Elle était aveugle et défendait son amour comme le trésor le plus précieux en négligeant les enseignements de ses parents. »

Transformation et mise en valeur des valeurs reçues. De la révolte à l'engagement de respect des valeurs.

> Elle reconnut la vérité des conseils des parents et sa négligence par rapport à eux. Elle continua ses études. Ses parents lui ont dit : « C'est bon que tu sois passée par cette situation, ça t'a aidée à reconnaître que nous avons agi pour ton bien, et pas pour te gêner ». Maintenant, mon amie désire conseiller d'autres jeunes filles : « Je dis maintenant à mes amies : Il faut bien penser les choses ; il est nécessaire de savoir avec qui on se met en relation. Au début j'en ai profité et j'étais contente, mais à la fin j'étais avec lui et pourtant seule, parce qu'il me laissait constamment toute seule et j'ai commencé à penser à la suite de ma vie. On l'a tué et si je n'étais pas retournée chez moi, je serais morte moi aussi. Oui, je l'ai aimé, mais tout est terminé. Je regrette d'avoir quitté ma maison, d'avoir négligé les enseignements de mes parents et, maintenant, j'ai honte et je me suis repentie d'avoir pris un si mauvais chemin. »[682]

---

[681] Et nous avons en tête aussi d'autres cas, notamment celui d'une cousine, issue d'une famille riche et très catholique, et qui dans les années soixante quitte la maison pour suivre un hippie. Pendant plus d'un an, elle parcourut différentes régions en vendant de petits objets artisanaux et en vivant cette expérience de « liberté » que lui offrait l'hippisme. Cependant, la réalité emporte son rêve et, déçue par les expériences vécues, elle retourne à la maison, s'« intègre » de nouveau dans la vie familiale et devient une employée de qualité dans l'administration des entreprises.

[682] Le texte complet de l'entretien, Annexe II.

Ce cas nous montre clairement la logique de notre raisonnement : quand cette fille, après avoir reconnu la vérité des conseils des parents et son rejet de leurs enseignements, s'engage à devenir un transmetteur auprès des autres jeunes filles, elle nous montre comment le système de valeurs reçu n'a pas été banni totalement de sa vie. Il faut parfois vivre des expériences difficiles, de risque, pour mesurer la valeur de ses propres idées et principes. Ana Isabel a pris de mauvaises décisions, elle a laissé la force de la passion aveugler sa pensée et sa réflexion, et elle s'est opposée clairement à l'autorité parentale et tout ce qu'elle signifiait. En délaissant le système de valeurs reçu, elle ouvre les portes à d'autres « valeurs » qu'elle considérait comme supérieures et uniques : « Ou mon bonheur à moi ou celui de mes parents… Toujours moi en premier ». Pourtant, elle se rend compte de la confusion entre les valeurs et les désirs : « à la fin j'étais avec lui mais seule, parce qu'il me laissait constamment toute seule. On l'a tué, je l'ai aimé, mais tout est terminé »». La souffrance l'a fait se réveiller : « et après que deviendra ma vie ? » Elle voit le prix à payer pour avoir négligé les valeurs et les normes de vie reçues et pour avoir dépassé les limites nécessaires dans le vécu de sa liberté. Elle cherchait le ciel dans un rêve, et elle a trouvé l'enfer dans la réalité quotidienne sur terre. Les valeurs reçues étaient là, ignorées, mais le fait qu'elles avaient été incorporées lui permet de retourner vers ces valeurs, normes et principes, enrichis par les nouvelles expériences.

Ce cas nous montre que les chemins de la transmission semblent parfois s'éloigner des valeurs à transmettre, puis se rapprocher de nouveau pour permettre à celui qui attend, sans exclure, de reprendre le dialogue et le rôle de transmetteur, comme l'ont fait les parents avec leur fille. Ana Isabel a pu réaliser combien elle comptait pour ses parents, non pas pour leur rendre des comptes ou obéir aveuglement, mais pour se situer en tant que personne libre, en reconnaissant la dette reçue et en admettant l'importance des valeurs et des normes pour trouver un véritable épanouissement personnel. La transmission s'inscrit donc comme un risque qu'il faut courir, même s'il est difficile de la faire passer à un moment donné. Quand arrive le moment de passer le relais, de choisir une profession, de devenir des parents, beaucoup de "révoltés" s'engagent à transmettre les valeurs. Ils feront dans "leur chair" l'expérience de la transmission ; c'est une aventure parfois angoissante parce que son contrôle nous échappe en partie et qu'il faut en porter la responsabilité. Cette remarque est éclairante : « On voit comment ces liens demeurent un point d'ancrage dont souvent ces jeunes veulent se débarrasser de manière d'autant plus brutale qu'au fond d'eux-mêmes ils y sont très accrochés, même si leur enfance n'a pas été si bonne que ça sans doute. Et plus tard reviendra, sous la forme d'une nostalgie, tout ce contre quoi ils avaient en apparence lutté au moment de l'adolescence»[683]. Heureusement la nostalgie revient et le retour du fils prodigue se fait possible. Cela signifie que les acquis fondamentaux de chaque époque ont perduré, même après une éventuelle éclipse partielle. Les analyses réalisées sur une étude faite en Belgique et qui cherchait à mesurer dans quelle mesure la famille transmet un capital pédagogique d'une génération à l'autre, donnaient ces intéressantes conclusions : « les jeunes parents ont tendance à reproduire le style éducatif qu'ils ont vécu dans leur famille d'origine. Ce phénomène de reproduction est essentiellement présent dans les milieux contrastés : surtout dans les milieux supérieur et inférieur »[684].

[683] FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. *Que transmettre à nos enfants.* Op. cit., p. 24.

[684] Cf. LAHAYE, Willy. *Reproduction intergénérationnelle des styles éducatifs de la famille.* In RODET, Chantal. Op. cit., pp. 92-105.

CONCLUSION

La recherche ethnographique apporte d'importants éléments pour la compréhension du processus de transmission des valeurs. Immergés dans leurs configurations, les individus vivent l'expérience du partage et sont confrontés à de nombreuses expériences qui leur donnent une façon particulière de se comporter et d'interagir. Ce comportement est guidé par le système de valeurs qu'ils ont incorporé, mais ce système sera toujours confronté avec d'autres systèmes qui exigeront de l'individu, *positivement,* une ouverture au dialogue ou, bien *négativement*, la fermeture sur soi, la position de défense, en rejetant tout ce qui pourra nuire à son propre système. Bien que dans notre travail nous nous sommes intéressé à montrer les éléments intervenant dans un processus d'incorporation de valeurs, nous avons constaté qu'il faut tenir compte du corporel, des émotions, des sentiments, bref du monde affectif qui conditionne d'une façon particulière la perception affective des valeurs, perception conditionnée par les configurations et les expériences. On peut faire bon "usage" de la valeur transmise, ce qui est déjà une façon de l'incorporer, mais, en insistant sur le fait qu'il y a des valeurs qui demeurent, qui deviennent une partie de l'être de la personne, nous pensons qu'on peut mieux faire comprendre ce qui se passe dans la transmission. Ces valeurs incorporées doivent passer l'épreuve de la réalité, des actions et interactions quotidiennes, du vécu des normes, des changements du monde. La question posée par une étude sur la transmission n'est donc pas de savoir seulement si nos valeurs sont universelles, mais de savoir quel usage nous faisons nous-mêmes des valeurs que nous proposons aux autres comme universelles.

La rencontre avec les acteurs sociaux dans les différentes configurations étudiées nous a montré que dans la transmission interviennent plusieurs éléments : non seulement un transmetteur et un récepteur (actif), mais aussi des conditionnements, des moyens et des exigences qui nous éclairent sur le mode de développement de ce processus. Dans les processus d'identification on peut parler de transmission "évidente" chez l'enfant qui ne fait pas de différence entre parents bons et mauvais. Il est souhaitable que ce que l'on transmet aux enfants ne soit pas d'un contenu figé, mais qu'on leur donne les conditions pour qu'ils continuent à créer de nouvelles valeurs vivantes. Et c'est précisément au cours de sa croissance que les processus d'identification sont marqués par les changements corporels et par les nouvelles interactions au sein de l'école, du groupe de pairs et d'un monde qui offre de nouvelles perspectives. Ce sont ces espaces de proximité, ressentis corporellement à travers des émotions et des sentiments, qui permettront au jeune de confronter son système de valeurs à d'autres, de découvrir d'autres autrui significatifs, d'évoluer dans sa réflexion et dans sa prise de décisions. C'est précisément par la comparaison avec d'autres nouvelles réalités et expériences que les jeunes commencent à questionner non seulement le rôle des transmetteurs, mais le sens des valeurs transmises, la façon de transmettre, les moyens de transmission et plus encore leur propre système de valeurs. C'est là l'enjeu de la transmission : plutôt que de s'appauvrir, les valeurs se fortifient et s'enrichissent en faisant face aux nouvelles situations et en se confrontant aux contre-valeurs.

Sans négliger l'acquis des sciences cognitives, nous pensons qu'un travail ethnographique approfondi montre une influence essentielle du contexte dans la transmission qui atteint la corporalité de l'individu, ou plutôt, qui fait partie de la corporalité comme expression et moyen de relation avec soi-même, avec les autres et avec l'environnement. Les données ethnographiques et notre réflexion nous ont montré qu'il existe, d'une part, des différences par rapport à la façon de transmettre selon les configurations ; mais aussi, des éléments communs, tels que nous les avons dégagés dans la troisième partie de notre travail. Or, il n'y a pas qu'un seul modèle de transmission mais plusieurs aspects sont à distinguer si l'on veut entamer un processus qui a par but l'incorporation. Dans ces façons de transmettre, même les situations de risque et l'apparent échec de la transmission – échec si l'on écoute les

avis des transmetteurs (c'est la plainte toujours récurrente des parents, des enseignants et des adultes en général, contre la "déviance" des nouvelles générations par rapport à la leur.) -, peuvent encourager la personne à affirmer son propre système de valeurs, à l'enrichir ou à le changer. C'est-à-dire, que les processus d'identification ne suivent pas seulement le modèle linéaire : ***transmetteur → moyens/façon → récepteur,*** mais qu'il existe des expériences émouvantes pouvant déclencher la "réception" et l'incorporation de certaines valeurs. Soit en remplissant alors toutes les conditions soulignées pour une transmission réussie, soit en passant par le détour de situations difficiles, le but de la transmission est que celui qui "reçoit" la valeur transmise, "touché" par elle et croyant en elle, réfléchisse et décide d'en faire usage ou de l'incorporer. Bien que chaque cas soit particulier, chaque histoire unique, nous avons compris qu'on peut préparer un terrain approprié à une transmission : celle-ci ne réussira pas dans tous les cas, mais elle aura l'avantage de donner à chacun tout le nécessaire pour qu'il construise lui-même son système de valeurs en fonction de ses configurations et de ses expériences.

Pour transmettre quelque chose, il faut y croire. À partir du moment où on ne croit plus à grand-chose, on n'a pas grand-chose non plus à transmettre. Dans ce cas, il n'est pas très étonnant que l'individu ne se sente plus responsable de la création et du maintien du lien social, et que les autrui significatifs ne montrent pas "naturellement" dans leur agir quotidien les valeurs qu'ils disent transmettre. À cause de la crise des « significations imaginaires sociales » (Castoriadis), le monde moderne ne fournit souvent plus aux individus les normes, valeurs, repères et motivations leur permettant de se maintenir dans un équilibre vivable. Devant la disparition des grandes utopies politiques et religieuses, qui reviennent sous des formes hybrides en fondamentalismes, on voit comment des personnes se sentent désorientés pour construire leur identité individuelle et sociale. Pour y faire face nous proposons les moyens de transmission que nous avons esquissés, notamment la socialisation et la conscientisation avec tous les éléments qui s'y rapportent : le lien affectif, le témoignage, le dialogue, le respect, l'écoute, l'ambiance adéquate, la compréhension de l'histoire personnelle, la connaissance de la réalité. Qu'il y ait des échecs de transmission, c'est certain ; que cela soit pénible sur le plan individuel et social, c'est inévitable. Cependant, d'abord, la transmission ne cherche pas à faire des clones, c'est-à-dire de nouvelles générations conformes à nos rêves ou idées (*modèle post-figuratif*), ni que les nouvelles générations négligent l'expérience des générations précédentes (*modèle pré-figuratif*), mais qu'elles aient la capacité de créer leur propre système de valeurs, des valeurs appropriées à l'essentiel de ce qui fait l'humanité et en dialogue avec les autres générations (*modèle co-figuratif*). Ensuite, il y une exigence particulière adressée aux transmetteurs, celle de briser les conditions injustes qui manipulent la transmission soit au profit d'une idéologie totalitaire, soit d'agents étranger à la culture comme nous l'avons vu dans les apports de Grundtvig, Tagore, Freire, Alvaro Ulcué et de beaucoup d'autres. Enfin, l'échec d'une transmission souhaitée peut devenir précisément une « façon » de transmettre par le biais de la contestation en appelant à un changement ou à de nouvelles identifications. Pourquoi ?

En relisant notre travail, nous nous sommes aperçu qu'il faut approfondir l'importance du refus des valeurs, de l'échec et de la déviance dans un travail sur la transmission. En premier lieu, le *refus* nous invite à nous poser ces questions : comment rejette-on les valeurs ou leur mode de transmission ? Pourquoi le fait-on ? En quoi ce refus peut-il nous aider à mieux comprendre les enjeux de la transmission ? Ensuite, quant à *l'échec*, l'insuccès d'une transmission apprend autant que sa réussite. Les exemples que nous avons proposés, surtout en parlant d'aggiornamento de la transmission, montrent clairement qu'on ne doit pas rester dans une ligne « positive ». Tenir compte des avatars des configurations mouvantes, d'un monde changeant et des bouleversements éprouvés dans la vie quotidienne, nous fait mieux comprendre qu'il existe des façons de transmettre qui ne sont pas directives. Enfin, nous constatons la moindre place accordée dans notre travail à la *déviance*. C'est que la déviance a aussi ses normes et ses systèmes de valeurs : ils ne sont pas reconnus par la société, mais ils ont été appris comme les autres, et révèlent donc qu'il y a eu un processus de transmission. Un bon exemple est l'explosion d'ouvrages consacrés à la violence scolaire et à la recherche de son explication dans divers domaines. Ce serait l'objet d'une autre étude à laquelle nous ne pouvions nous livrer.

Par rapport à la famille, indiscutablement le premier transmetteur, les recherches ethnographiques nous ont montré que : l'appartenance sociale (jeune bourgeois, jeune du quartier populaire ou jeune indien) ; le capital économique et ses différentes configurations (riche, pauvre, ouvrier ou employé) ; la culture (histoire, traditions, systèmes de valeurs, normes) et la symbolique (modes d'interaction et relations intergénérationnelles) ; les autrui significatifs (parents, amis, enseignants, leaders, héros, saints) ; les modes d'éducation (simple transmission de savoirs, socialisation, conscientisation et coéducation) ; les expériences dans le temps etc. ; tout a une influence sur le devenir de cette famille, sur sa façon de transmettre et sur sa manière de s'insérer dans la société. Or, c'est la que les jeunes trouveront les bases pour entrevoir leur parcours scolaire, leur carrière professionnelle, la façon de gérer leur patrimoine, leurs engagements politiques et sociaux, ou encore leurs choix affectifs. Ainsi la famille conditionne fortement la façon dont chaque individu s'inscrit dans les

rapports sociaux, même si les changements peuvent intervenir sous l'influence de nouvelles expériences, de situations de risque et de souffrance, comme nous l'avons découvert dans certains cas.

En dehors de la famille, nous voyons le rôle de l'école de plus en plus important dans la transmission de valeurs. Mais quelle école ? Non une école qui se contente de transmettre un savoir, mais une école diversifiée qui doit répondre aux attentes des peuples et aux défis du monde moderne ; une école qui s'adapte pour consolider les valeurs d'une culture contre les suggestions de l'extérieur jugées « dangereuses », tout en mettant en dialogue avec d'autres cultures ; une école qui prenne au sérieux les modèles de conscientisation face à l'exploitation, à la discrimination, à la pauvreté tout en créant des espaces pour permettre la libre circulation de la pensée et où les "mineurs" de la société soient traités en tant qu'adultes ; une école, qui promeuve le dialogue intergénérationnel où le passé et le présent ont chacun sa place ; une école qui voie l'avenir dans l'épanouissement individuel et social, dans des interactions basées sur le principe des valeurs communes et sur le respect des différences ; une école, enfin, qui enseigne à mettre en valeur le corporel (émotions, sentiments, affects) et qui enseigne à penser et à réfléchir en luttant toujours contre toute forme de fondamentalisme, d'idéologie arrogante, de tradition close, de transmission fondée sur l'endoctrinement et le mépris de la différence.

Un autre aspect apparaît spécialement chez les jeunes : pour beaucoup d'entre eux la transmission est « immanente » ou n'est pas. Cela veut dire, qu'ils se méfient des valeurs que le transmetteur ne met pas « en acte » dans la vie courante. Ils sont très sensibles aux contradictions vivantes, quand les valeurs transmises ne correspondent pas à leur expérience. Pour eux le contexte est essentiel dans la traduction des valeurs en normes et leur incarnation dans la vie pratique. Au fond il semble qu'ils réclament un système de valeurs immanent. Cela pose le problème, que nous ne pouvons pas développer ici, d'une « morale de situation ». Mais, si simplement on se place au point de vue des jeunes, déjà des questions surgissent : peut-on parler chez eux d'une transmission purement immanente ? Si oui, comment s'opère-t-elle ? Si non, et s'il y a une transcendance, quelle est sa place ? Si on en accepte l'importance, comment ne pas courir le risque que les valeurs transmises deviennent des normes oppressives ? Il faut donc entrer à fond dans la pensée et dans l'expérience des jeunes, si l'on veut comprendre les enjeux de cette immanence à laquelle ils aspirent, son rapport avec un système transcendant proposé par les adultes et les institutions, et les raisons du rejet de ce qui ne « colle » pas avec leur expérience.

Nous nous gardons d'affirmer que nos conclusions sont absolues, mais nous espérons que notre travail ouvrira de nouveaux chantiers de réflexion, en faisant accorder une attention plus importante dans les processus de transmission à la recherche ethnographique, aux analyses des sciences sociales et aux avancées de nouvelles sciences, telle la neurophysiologie.

De nombreuses questions restent sans réponse ou auraient méritées plus de développement. En voici quelques unes :

- Bien que nous ayons travaillé avec de jeunes Colombiens, aux caractéristiques et configurations propres, les résultats de notre recherche peuvent-ils être appliqués dans d'autres pays et d'autres cultures compte tenu des différences ?
- Comment se vivent les processus d'identification dans d'autres cultures ?
- Peut-on parler d'un socle commun d'éléments intervenant dans les processus de transmission ?
- Immanence et transcendance dans la transmission: s'excluent-elles ? se complètent-elles ? comment et pourquoi l'une ou l'autre ?
- Quels seront les changements et nouvelles particularités au sein de la famille avec l'éclatement du modèle traditionnel et la mise en place d'autres modèles jusqu'alors inconcevables ?

- Comment l'enseignement formel peut-il arriver à concilier davantage la transmission des savoirs et la transmission des valeurs, la pensée et le corps, les processus cognitifs et les émotions, sentiments et perceptions, la réflexion-décision désincarnées et la réflexion-décision incarnées dans une histoire et un monde plein d'interactions nouvelles ?
- Comment l'école peut-elle donner plus de place au corporel ?
- Comment, en respectant les différences, peut-elle s'engager dans la transmission de valeurs plus ou moins universelles tout en permettant la coexistence pacifique entre des cultures hétérogènes ?
- Les apports de la neurophysiologie, si embryonnaires et si porteurs d'interrogations sans réponse, auront-ils une influence décisive sur les processus cognitifs, considérés comme immatériels ?

Ces questions laissent le champ ouvert à de nouvelles recherches.

ANNEXES

ANNEXE I

TABLEAU DES INTERVIEWÉS

JEUNES DU COLLÈGE FRAY RAFAEL DE LA SERNA

• Élèves 11°[685]	• Age	• Duré Entretien	• Au collège Depuis	• Situation des Parents	• Nb. Frères	• Place	• Niveau social
1. CARLOS MARIO	• *16*	• 60'	• *1992*	• *MARIÉS*	• *3*	• *2*	• *3*[686]
2. JEISON	• *15*	• 50'	• *1998*	• *DIVOR*	• *2*	• *2*	• *3*

[685] Le système éducatif colombien est divisé en : a) *Preescolar* (maternelle) ; b) *Educación básica obligatoria* (Éducation basique obligatoire) durée de neuf ans et divisée en deux cycles : *le cycle basique primaire* de cinq ans et *le cycle basique secondaire* de quatre ans. c) *Educación media* (éducation moyenne) d'une durée de deux ans ; d) *Educación superior* (Education supérieure) : concerne licence, maîtrise et doctorat.

[686] C'est la stratification sociale du pays par le gouvernement : Du 1er au 6eme degré dont le degré « 1 » fait référence aux plus pauvres et le niveau « 6 » au plus riches. Avec cette stratification, le gouvernement fait payer les services publics et l'éducation en accord avec leurs revenus.

																CÉS
3.	CHRISTIAN DAVID	•	16	•	50’	•	2002	•	MARIÉS	•	3	•	3	•	3
4.	ALEXIS	•	15	•	40’	•	2002	•	MARIÉS	•	1	•	1	•	5
5.	CHRISTIAN FABIAN	•	16	•	45’	•	1993	•	DIVORCÉS	•	3	•	1	•	5
6.	FERNEY ALEXIS	•	15	•	45’	•	2000	•	VEUVE	•	3	•	1	•	3
7.	SEBASTIAN	•	15	•	40’	•	1993	•	MARIÉS	•	2	•	2	•	4
8.	DANIEL	•	14	•	40’	•	1993	•	MARIÉS	•	2	•	2	•	3
9.	JUAN CAMILO	•	17	•	40’	•	2000	•	DIVORCÉS	•	1	•	1	•	3
10.	DANIEL EDUARDO	•	16	•	40’	•	1993	•	DIVORCÉS	•	1	•	2	•	3
11.	CHRISTIAN CAMILO	•	15	•	45’	•	1993	•	VEUVE	•	2	•	2	•	3
12.	CAMILO ANDRES	•	15	•	40’	•	1994	•	VEUVE	•	2	•	1	•	3
13.	SANTIAGO ALBEIRO	•	16	•	50’	•	1993	•	DIVORCÉS	•	3	•	1	•	5

14.	**ALEJANDRO**	•	***16***	•	**40'**	•	***1994***	•	***DIVORCÉS***	•	***1***	•	***2***	•	*3*
15.	**JOHAN SEBASTIAN**	•	*15*	•	*40'*	•	*1993*	•	*MARIÉS*	•	*2*	•	*1*	•	*4*

JEUNES FILLES ÉLÈVES DU "LICEO SAN PABLO"

•	• Age	• Duré Entretien	• Parents	• Nb. Frères	• Place	• Niveau Social
16. MARCELA *(Enceinte)*	*16*	50'	*Père absent*	*1*	*1*	*1*
17. MILLERLAY	*17*	55'	*Père assassiné*	*1*	*1*	*1*
18. JOHANNA	*18*	45'	*Mariés*	*2*	*2*	*1*
19. LINA	*16*	50'	*Abandonnée*	*2*	*3*	*1*
20. LEYDI	*18*	*45'*	*Mariés*	*3*	*2*	*1*

GARÇONS DU COMBO *QUARTIER SAN PABLO*

TOUS ÉLÈVES DU "LICEO SAN PABLO"

•	• Ag	• Duré Entre	•	• Nb. Frèr	• Pla	• Niveau

•		e	tien	• Parents	es	ce	Soci al
21.	**JAVIER**	• *17*	• 50’	• *Père assassiné*	• *3*	• *2*	• *1*
22.	**EDISON**	• *17*	• 45’	• *Mariés*	• *3*	• *4*	• *1*
23.	**JOHN EDISON**	• *17*	• 45’	• *Divorcés*	• *4*	• *1*	• *1*
24.	**JUAN**	• *18*	• 30’	• *Mère abandonnée*	• *5*	• *2*	• *1*
25.	**WILDER***	• *16*	• 40’	• *Mariés*	• *2*	• *2*	• *1*
26.	**DIEGO***	• *15*	• 40’	• *Mariés*	• *3*	• *3*	• *1*
27.	**VLADIMIR***	• *16*	• 40’	• *Recomposé*	• *5*	• *6*	• *1*

(*) Entretien fait ensemble

COMBO QUARTIER SANTO DOMINGO

•	• Age	• Durée Entretien	• Parents	• Nb. Frères	• Place	• Niveau Social
28. DANILO*	• *15*	• 60	• *Recomposé*	•	•	•
29. DIEGO*	• *19*	• 60	• *Recomposé*	•	•	•
30. EDISON*	• *11*	• 60	• *Mariés*	•	•	•
31. NELSON	• *15*	• 30	• *Mère abandonnée*	•	•	•
32. MANOLO**	• *19*	• 45	• *Père absent*	•	•	•
33. POLO**	• *14*	• 45	• *Mariés*	•	•	•

(*) (**) Entretien fait ensemble

JEUNES INDIENS

•	• Age	• Durée Entretien	• Parents	• Nb. Frères	• Place	• Niveau Social
34. LUCELLY (Leader juvénile ndigène)	• *23*	• 70’	• *Père assassiné*	• 4	• 1	• *1*
35. BERTA	• *18*	• 45’	• *Mariés*	• 3	• 2	• *1*
36. DAGO	• *19*	• 40’	• *Mariés*	• 2	• 3	• *1*
37. LEYDI	• *17*	• 45’	• *Mariés*	• 5	• 3	• *1*
38. DAVID	• *17*	• 40’	• *Mariés*	• 3	• 2	• *1*
39. VICTOR HUGO	• *16*	• 40’	• *Père absent*	• 3	• 2	• *1*

40. HÉCTOR	• *19*	• 35’	• *Père assassiné*	• 2	• 1	• *1*
41. DAYSI	• *15*	• 35’	• *Orpheline*	• 4	• 1	• *1*
42. JULIANA	• *15*	• 40’	• *Mariés*	• 1	• 2	• *1*
43. RENE	• *20*	• 45’	• *Mariés*	• 3	• 3	• *1*
44. MAURA	• *17*	• 30’	• *Recomposé*	• 4	• 5	• *1*
45. SOLEIDER	• *18*	• 35’	• *Mariés*	• 2	• 1	• *1*
46. JOSE*	• *19*	• 60’	• *Mariés*	• 1	• 1	• *1*
47. SANDRA*	• *21*	• 60’	• *Recomposé*	• 6	• 4	• *1*
48. AMPARO*	• *18*	• 60’	• *Mariés*	• 3	• 2	• *1*

49. CARLOS ALBERTO*	• *20*	• *60'*	• *Mariés*	• 2	• 2	• *1*

(*) Entretien fait à plusieurs

PROFESSEURS

Nom	Age	M/C	COLLÈGE[687]	TEMPS AU COLLEGE	MATIÈRE	ÉTUDES
Amalia Cristina	40	Célibataire	FRS	2	Sciences sociales	Lic. Sciences Sociales
Marta Lucía	40	Mariée	FRS	4	Anglais	Lic. Langues
Margarita Maria	43	Célibataire	FRS	8	Ethique et Valeurs	Lic. Ecole Maternelle Auxiliaire de Systèmes.
José Ignacio	41	Marié	FRS	1	Ethique et Valeurs	Philosophie et Théologie Spécialisation Législation du Mineur
José Luis	43	Marié	FRS	4	Éthique et Valeurs	Philosophie et Théologie Éducation religieuse
Nelly	26	Célibataire	FRS	2	Psychologue	Psychologie
Maria Elena	32	Mariée	FRS	1	Psychologue	Psychologie

[687] **FRS** = Collège Fray Rafael de la Serna ; **LSP** = Lycée San Pablo.

Luz María *(Directrice)*	53	Divorcée	LSP	1	(Directrice)	Sciences de l'Éducation
Humberto	55	Célibataire	LSP	24	Mathématique	Mathématiques
Maria Elena	45	Célibataire	LSP	1	Sciences Sociales	Sciences Sociales

PARENTS

NOM	LIEU	Situation familiale	Nombre d'enfants	Temps Entretien	Niveau sociale
Lilia López (Maman de Ferney Alexis)	Medellín	Veuve	1	35'	3
Gloria Elena et Gabriel Aníbal (Parents de Carlos Mario Alzate) et Daniela (sa Soeur)	Medellín	Mariés	3	75'	3
Lucelly et Rodolfo (Parents de Sebastián)	Medellín	Mariés	3	75'	2
Orfilia Luis Fernando (Maman et beau-père de Christian David)	Medellín	Recomposé	2 et 1	65'	4
Maria et Chiqui (Maman et Sœur de Millerlady)	Medellín	Veuve	2	50'	1
Omaira	Medellín	Célibataire	2	45'	1
Fanny et Inés (Maman et Sœur du professeur Maria Elena	Medellín	Veuve	11	75'	2
Jorge	Medellín	Marié	2	40'	2
Elvira et Tobías	Medellín	Mariés	6	40'	2
Pedro et Amparo (3 enfants assassinés)	Medellín	Mariés	10	135'	1
Guillermo Tenorio	Toribío	Marié	1	65'	2
Groupe de parents indiens	Toribío	-	-	90'	2

ANNEXE II

MODÈLE D'UN TRAVAIL D'ENTRETIEN

ENTRETIEN AVEC MARCELA

15 Septembre 2004 à Medellín (Colombie),
« Liceo **(1)** San Pablo », 15h00 – 16h00

Le contexte familial **Le contexte sociopolitique et géographique**
Ses sentiments, la réflexion **L'influence des adultes** **Les cas**
La pensée des autres **L'école** **Souligné : mot très utilisé.**
Changement dans le discours ou aspects de l'environnement

ROMAN FAMILIAL

(C'est le moment de la pause, il y a du bruit à l'extérieur du lieu de l'entretien)
Mon nom : Marcela González Ríos. Je suis née à Carmen d'Atrato (2). Je suis dans ce collège depuis 4 ans. Je ne sors presque pas de la maison, je le fais seulement pour aller au collège (3). Je vis avec ma mère et ma sœur cadette… (elle organise ces idées…) Je veux vous raconter ma brève histoire : Nous vivions à Carmen d'Atrato, ma mère travaillait, nous vivions très bien. Mais la guérilla entra à la ville et pour ça nous avons dû la quitter et nous sommes des déplacées. Nous sommes arrivées à ce quartier de Medellín chez ma grand-mère maternelle. Mais ma grand-mère n'a jamais (4) aimé ma mère. Or, ma mère commence à travailler, elle devient indépendante, mais maintenant elle est au chômage et ne trouve pas d'emploi. Elle est aidée par le "Réseau de Solidarité Sociale de Colombie »

1. Ici « lycée » n'a pas la même connotation qu'en France. C'est simplement un nom choisi pour ne pas dire « collège ».
2. Ville située dans le département du Chocó, à l'ouest de la Colombie, sur les rivières du fleuve San Juan.
3. Expression qui cherche à donner une bonne image de soi

4. Jamais, toujours, tous, beaucoup, tout, sont des expressions utilisées par Marcela pour donner du poids à l'affirmation plus que pour désigner une totalité ou un nombre.
5. Institution créée par le gouvernement pour assister et aider les déplacés en Colombie.

La maison

Parents et leur influence

La mère est tout

Pourquoi une telle admiration

Enseignements de

(5), parce qu'elle est déplacée. Heureusement et grâce à Dieu, nous avons de quoi manger et un logement (6), bien que celui-ci ne soit pas confortable à cause de notre grand-mère qui, habitant à côté de nous, nous gêne à tout moment, c'est fastidieux. À part ça, nous sommes dans est un très bon quartier (7).
Ici, habitons maman, ma sœur cadette et moi. Chacune compte sur les deux autres, et sur personne d'autre. Nous ne connaissons pas le reste de la famille. Maman a vécue toujours (8) seule. En réalité nos vivons toujours « solitas » (9). Notre grand-mère nous pose toujours pas mal de problèmes (son expression est de chagrin avec un peu de colère). Nous voulions vivre loin d'elle.

Mon père et ma mère sont de Carmen d'Atrato. Mon père n'a jamais vécu avec nous. Je n'ai aucun sentiment pour lui, il est pour moi n'importe qui. Ce n'est pas comme quand on voit quelqu'un et sent de la joie. Même, je n'ai jamais eu un vrai dialogue avec lui. Maman m'a raconté que quand j'étais petite, il m'amenait au parc, mais je ne me le rappelle pas. Il est parti quand j'avais 7 ans. Je le vois très peu et je ne sais rien de lui depuis plus d'un an. Je ne me souviens de rien de lui, même, il n'a eu aucune influence sur moi.
Tous aiment leur mère (10), mais moi je l'aime beaucoup, beaucoup, beaucoup et je l'admire assez parce qu'elle a été une « verraca » (11). Elle n'a que ma sœur et moi et ne se donne qu'à nous ; elle a même décidé de se remarier. Maman est responsable et nous dit qu'elle pense seulement à nous et que tout ce qu'elle fait c'est pour nous. C'est grâce à elle que je suis la personne que je suis. Elle travaille beaucoup (12)
La vie même de maman m'a enseigné à valoriser davantage

6. Une maison très petite et inconfortable. On y arrive en passant par une ruelle très étroite et obscure.
7. Contradiction, car plus loin, elle va nous indiquer les gros problèmes sociaux du quartier, des familles et de la jeunesse.
8. Trois fois « Toujours » : Mot qui exagère la situation pour la faire plus dramatique. Il ne signifie pas « tout le temps ».
9. « Dans la solitude ». Les diminutifs sont très utilisés en Colombie donnant aux mots une charge émotive très forte.

10. Contradiction. Après elle va dire qu'il y a des jeunes qui n'aiment pas et n'obéissent à leurs mères.

11. De l'argot populaire : courageuse.

12. Ici Marcela s'exprime avec force et conviction. Sa mère est le centre de sa vie ayant une très grande influence sur sa façon d'agir, de penser et de voir le monde.
13. Exemple d'une personne qui malgré les problèmes familiaux, le chômage et la pauvreté, garde l'enthousiasme de la vie en devenant un exemple pour sa fille.

sa mère

les choses, à savoir que je dois réussir par moi-même (13). Oui, tout ce qu'elle m'a dit m'a beaucoup servi … (silence…) Par exemple elle m'a dit : « Le meilleur héritage que je peux te laisser en tant que ta maman sont les études (14) ». On doit profiter de ce que les parents nous donnent et ne pas échouer. J'apprécie beaucoup… j'aime étudier et je vais étudier pour avoir de tout et après je vais remercier celle qui m'a tout donné. Depuis que suis petite, ce qu'elle m'a enseigné et conseillé le plus c'est que je dois beaucoup étudier, bien regarder avec qui je peux me mettre en relation, parce qu'on ne finit jamais de connaître les personnes… Maman n'a jamais été gênante, toujours elle me dit : « Etudie Marcela, étudie ! Je ne t'empêche pas d'avoir des amis, de t'amuser, mais n'abandonne pas les études pour rien ». Comme femme, elle m'enseigne beaucoup de choses, sans cesse elle me dit : « Il faut que tu t'aimes beaucoup, que tu aimes ton corps (15), que tu sois attentive à ta toilette, que tu te fasses respecter, que tu prennes soin de toi parce que si l'on s'aime, on doit se faire respecter de tous ». Tout ça elle me l'a inculqué et cela m'a servi beaucoup.

Grands-parents

Je les ai connus. Maman et moi, nous sommes en confiance. Elle m'a raconté son histoire avec la grand-mère (16). Je la considère comme grand-mère mais il paraît… (moment de doute…)…elle s'est marié très jeune… ma mère n'est pas sa fille… mon grand-père l'a eue avec une autre femme et un jour il a amené ce bébé de cinq jours à ma grand-mère pour être élevée comme leurs autres enfants. Maman a toujours vu que les autres étaient préférés, mais elle ne savait pas pourquoi. À 15 ans, maman commença à travailler comme domestique et a dû arrêter les études. La relation avec la grand-mère s'altère, jusqu'à lui refuser la nourriture et lui

14. L'importance des études est omniprésente dans cet entretien. Cela est essentiel pour ne pas tomber dans des situations de pauvreté et pour éviter de prendre des mauvaises décisions.

15. La valeur du corps c'est un aspect important de l'amour de soi-même. Cela nous ouvre à toute la problématique sur le sens que le corps a pour la jeunesse et quelle est sa valeur réelle en tenant compte des forts changements pendant la puberté.

16. Une histoire déjà évoquée au début et qui a fortement marqué la vie de sa famille et la transmission des valeurs.

Valeurs de sa famille par rapport à celles des autres

Différences entre les deux contextes : celui du Chocó et celui de Medellín

jeter à la figure ce qu'elle lui donnait (voix triste et un peu en colère) Dans cette famille il y avait deux oncles voleurs et vicieux, très aimés par ma grand-mère et dont l'un d'eux fut assassiné. La grand-mère disait que c'était ma mère qui l'avait fait tuer en le dénonçant à la justice. Maman était innocente de tout… C'est pour cela qu'elle n'aime pas ma mère. Même si les coupables ont été arrêtés, la grand-mère continue avec cette idée (geste d'incompréhension et de rage). Maman souffre beaucoup à cause de ça (on sent dans sa voix que cela la touche beaucoup). Cette situation a eu une influence très négative sur maman, elle est restée toute seule en nous disant qu'elle comptait seulement sur nous deux. Les autres oncles disent que nous sommes méchantes et que nous parlons mal d'eux : ce n'est pas vrai ; moi, je ne leur dis rien. Maman pleure pour cela et nous dit qu'elle aime beaucoup ses frères et qu'elle ne compte que sur nous. Je ne dis rien à maman, elle est adulte et je n'aime pas les problèmes (17).

Nous, toutes les trois, nous sommes très unies, il y a du respect et nous aidons beaucoup maman (18). D'autres familles, par contre, ont tout pour vivre, mais les enfants sont grossiers et n'aiment pas et ne respectent pas leurs mamans, ils deviennent donc vicieux et voleurs. Chez moi c'est différent : nous respectons notre mère, nous l'aimons, elle nous donne une ordre et nous l'accomplissons tout de suite, nous l'a respectons.

Ouf…. Ceux sont de lieux très, très différents… (19) À Carmen d'Atrato, il n'y avait pas de jeunes vicieux, de violence, ni de vols. L'ambiance était calme, les enfants pouvaient sortir sans peur. On célébrait les fêtes, spécialement de la Vierge, sans aucun problème. Le

17. Cela montre son impuissance face aux sentiments négatifs des autres. C'est mieux de lâcher prise.

18. Valeur de l'unité, de l'amour et du respect dans la famille permettant la transmission des valeurs adéquates pour faire face à un contexte difficile et à une histoire familiale sordide. Le contraire ce sont les familles désunies qui négligent la formation des enfants.

19. Importance de la **comparaison** et des nouvelles expériences, voire des expériences à risque. Les valeurs sont plus visibles dans les situations d'urgence, dans les situations extrêmes.

20. Un contexte difficile est-il plus adéquat pour transmettre les valeurs qu'un contexte « calme » ? Ce n'est pas si sûr, il y a beaucoup de facteurs qui jouent dans ce processus : famille, personnalité, expériences personnelles, contexte, possibilités dans la vie…
21. Un constat dans ce quartier populaire. Une fuite de la réalité et de l'absence d'avenir?

Importance de la formation reçue de sa mère

Les jeunes d'aujourd'hui et leurs valeurs

négatif, c'est l'entrée de la guérilla dans la ville. Avec elle est entrée aussi la peur et tout est changé. Ici, à San Pablo, il faut faire attention aux relations avec les autres, savoir avec qui on se met en relation, si l'on ne fait pas attention on peut être volé (20).
J'ai du chagrin. Je vois des jeunes vicieux (21) dans les coins de rues ; il y a de la violence, des assassinats, des vols. C'est dangereux pour les jeunes d'aller d'un quartier à un autre parce qu'ils risquent leur vie. Pour ça, je ne sors pas de la maison. Les gens d'ici sont des gens pleins de problèmes.

La formation reçue de ma mère m'a aidée (22). Quand je suis arrivée ici, mon monde a changé, je me sentais étrangère. J'ai commencé à rencontrer des personnes qui agissaient d'une façon que je n'aimais pas, mais peu à peu je me suis habituée bien que je ne me sois pas laissé entraîner par eux (23). Il m'est difficile d'acquérir des amitiés à mon goût. J'ai seulement une amie, toutes les autres sont de copines... (le discours change) Tout ce que ma mère m'a enseigné (24), m'a servi beaucoup, m'a aidé à ne pas tomber malgré la variété des relations entretenues.

C'est un problème (expression de préoccupation) (25). Nous, les jeunes, ne pensons pas pour ainsi dire. Nous agissons et seulement après nous pensons (26). Aujourd'hui par exemple... (elle organise ses idées... doute)... par exemple... non... est-ce que les valeurs... ? il n'y en a que très peu chez les jeunes (d'une voix pessimiste) : ils pensent seulement aux bals, à rester dehors jusqu'au lever du jour, à boire de l'alcool, à goûter la marihuana ou la « perica » (27) et cela leur plaît. Tous, nous aimons la danse, mais il y a des jeunes qui exagèrent en ne pensant qu'à ça et à rien

Maintenant la situation n'est pas si explosive.

22. La mère, c'est le centre et la tête de la famille "paisa" : On appelle ainsi ceux qui sont nés dans le département d'Antioquia ou leurs descendants.

23. Oui ceux sont des mauvais amis, mais il reste la valeur de la **décision** éclairée par les enseignements reçus des parents et de l'école.
24. Il ne faut pas se tromper : la bonne et la mauvaise formations reçues restent présentes dans l'adulte. C'est à la personne de l'utiliser ou non.

25. Les jeunes sont très critiqués entre eux. Cela montre combien est difficile l'adolescence. Reste à savoir quelles sont les conséquences d'une mauvaise éducation familiale et de l'environnement.
26. Les valeurs reçues mises en stand-by ? Forte présence du sentiment et des sensations du corps.

27. Drogue hallucinogène très destructrice et plus économique que la cocaïne.

28 «L'usage » des valeurs, concept intéressant.

29. Le témoignage et l'affectivité sont très importants pour la transmission des valeurs chez les jeunes.

Pourquoi on parle de maman et non de papa

Sa grossesse et la réponse du papa

En quoi la grossesse l'a aidée dans sa formation personnelle

L'éducation qu'elle donnerait a son enfant d'après tout ce qu'elle avait reçu

d'autre.
Je pense qu'il existe des valeurs, mais nous ne savons pas les utiliser (28).
Pas mal des jeunes n'apprécient pas leurs mamans. Par exemple ici : il y a une professeur, Angela, qui nous aime beaucoup (29) et qui nous parle beaucoup sur l'amour dû à la mère. Beaucoup n'aiment pas leurs mères parce qu'elles ne les laissent pas s'amuser comme ils veulent, donc, ils la voient comme leur pire ennemie. Elle leur interdit de sortir, les avertit, mais ils pensent (30) : « Maman est comme ça, elle est épuisante et ne me laisse pas tranquille, quand est-ce qu'elle va partir ou mourir ? » Ils oublient (31) que la maman nous dit toujours des choses pour notre bien et qu'elle est la meilleure amie qu'on peut avoir.

Parce que… parce que… voyez… (hésitation, elle cherche une explication) Dans de nombreux cas, la maman doit toujours… par exemple (32): en beaucoup de cas quand la jeune fille devient enceinte, l'homme ne réponde pas et nous laisse toutes seules (33). Il sait que c'est son enfant et seulement de temps en temps il lui rend visite. Un enfant vit avec sa mère, c'est pour ça qu'il s'attache et l'aime plus que les autres. Maintenant, on voit de nombreuses jeunes filles enceintes délaissées. C'est à nous d'élever les enfants et pour ça ils nous aiment.

Mon ami est avec moi, mais nous ne vivons pas ensemble. Maman me dit : « Maintenant il est avec toi, mais après on ne sait pas, pour ça, étudie ! Le monde est petit et on ne sait pas qu'il nous apportera demain… » Nous deux, nous sommes contents de notre enfant. Pour mes copains de collège ce n'est pas un problème, mais au début ça a été difficile pour moi d'être enceinte et aller au collège.

30. Conflit du jeune avec la valeur de l'autorité et de la norme : c'est l'importance des valeurs propres à chacun ou… plutôt des désirs ? des sentiments ? des vécus ?
31. Importance de la réflexion et de ce qu'on a reçu pendant les moments aux les valeurs sont mises en cause par les sentiments et par les expériences immédiates.

32. Importance d'un exemple pour expliquer quand on n'a pas une explication claire.
33. Chaque année en Colombie il y a environ 400.000 jeunes filles entre 15 et 19 ans qui sont enceintes.

34. Une expérience forte aide à affirmer certaines valeurs et à les défendre à tout prix.

35. La transmission entre générations, tout un

Importance d'une famille éducatrice

Oui, ça m'a aidée : maintenant j'ai plus d'intérêt pour les <u>études</u>, j'aime davantage venir à l'école et j'ai plus envie de réussir (34). Être enceinte ne m'a pas empêché de continuer ma vie normale. Si mon fiancé ne reconnaît pas l'enfant, je me sens capable d'élever mon enfant toute seule.

Je l'éduquerais comme maman l'a fait avec moi (35). Je vois que les enfants dépassent les limites à cause du manque d'éducation à la maison. On se comporte dehors selon l'enseignement reçu à la maison. Il y a des <u>mamans</u> qui ne s'intéressent pas à leurs enfants ou ne les aiment pas (36): elles les laissent faire et après, viennent les conséquences : si l'on ne le leur a pas dit au début, comment peut-on le leur dire après ?

Les jeunes confrontés à la valeur de la sexualité

La famille qui n'éduque pas ses enfants risque leur ruine (37). Il est important que les parents nous prêtent attention en s'intéressant (38) à nous : « Tout s'est-il bien passé à l'école ? » Et si l'on perd : « Pourquoi as-tu échoué ? Il faut que nous, les jeunes, soyons importants pour eux et que notre avis soit important aussi. Ainsi on peut s'exprimer en pensant: « Je suis quelqu'un pour les autres » (39) et ainsi j'essaie de bien faire les choses. Mais, s'il n'y a aucun intérêt pour moi, je pense : « Pourquoi faire bien si je n'intéresse personne » ? (40) Pour moi, il est très important que les parents montrent de l'intérêt pour nous en nous posant des questions comme : « Ça va ? Tout s'est bien passé ? »

J'ai appris à respecter mon corps, à l'aimer (41). <u>Maman</u> dit sans cesse à ma soeur et à moi qu'on ne peut pas coucher

enjeu.

36. L'importance de la correction depuis l'enfance. « Laisser-faire » pendant l'enfance et l'adolescence, une « valeur » ou une vision erronée de l'éducation et du développement de la personne ?

37. Affirmation catégorique.
38. L'attention, l'affection, le souci pour leurs enfants : voilà quelque chose d'important dans la transmission des valeurs. Il y a ici toute la force du corporel.

39. J'ai de la valeur comme personne, cela rassure : pas les paroles, mais les gestes, se sentir « touché ».
40. Désenchantement de sa propre valeur comme personne.

41. Voir note 11

42. Vivre sans penser aux conséquences. Omniprésence du moment sans rapport au passé ni au futur.
43. Le sexe sans aucune charge de culpabilité. Mais il faut comprendre que sa valeur à cet âge est différente chez les hommes et chez les femmes. Il y a plus d'engagement chez elles (il

Influence maligne ou bénigne de l'ambiance sur les jeunes

Le pourquoi d'une telle décision malgré les enseignements reçus

Et... après ?

avec n'importe qui. Pourtant, actuellement les jeunes se rencontrent dans un bal, se séduisent et couchent ensemble. Et s'ils n'ont pas fait attention, viennent les maladies et les grossesses non désirées (42). La plupart des jeunes considèrent le sexe comme un sport (43) : ce qui importe c'est l'amusement. Je pense que ce n'est pas un péché si on le fait avec la personne qu'on aime. J'ai des amies qui m'ont dit : « J'ai couché avec quelqu'un et j'ai fait une gaffe, je me suis repentie ». Hélas, c'est tard, « Ce qui fait, est fait ». Je dis toujours qu'on doit penser aux choses avant de les faire.

Je n'aime pas aller aux bals (elle est très fière de ça ; sa voix est plus forte et rassurante), parce que les garçons sont des vicieux et boivent abondamment...et si on ne boit pas, ils versent le verre sur la personne (44). Ils prennent le sexe comme un sport, ils ne s'aiment pas (45).

Pour moi le milieu est responsable de la conduite des jeunes (46). J'ai une amie qui a des parents enseignants toujours très corrects avec elle. Un jour elle a connu un garçon vicieux et voleur et en tomba amoureuse. Sa famille ne l'a pas accepté, et son père lui disait : « Je ne t'empêche pas d'avoir un petit ami, mais pourquoi celui-là ? » (47) Or, elle défendit son amour en dédaignant la pensée des parents. Elle a pris la fuite avec son ami en disant : « Je le préfère mille fois à mes parents ». Elle abandonna tout ce que ses parents lui avaient enseigné (48). Pourtant, elle vécut l'enfer : son ami fut tué et elle retourna chez elle. Elle reconnut (49) la vérité des conseils des parents et sa négligence par rapport a eux ; elle n'avait pensé qu'à elle en laissant tout pour son ami parce que selon elle, elle ne pouvait le perdre.

Elle fut faible en se laissant entraîner par le garçon, il lui a

y a des exceptions, bien sûr).

44. Valeur du fait de savoir s'éloigner du péril : par timidité ou par la peur? par décision ? Un peu les trois, mais la décision reste forte.
45. Voir note 11
46. Une affirmation et un cas pour l'illustrer : le récit d'une amie

47. Les parents confrontés aux décisions mauvaises des adolescents.

48. Le sentiment qui aveugle la raison. S'enfermer sur soi-même et ne pas écouter les autres.
49. Une expérience limite qui éclaire les valeurs reçues.

46. L'adolescent aveuglé par le plaisir du moment. L'absence d'une pensée sur l'avenir difficile pour lui. Une forte expérience confrontée aux décisions erronées.

A L'école : les enseignants qui ont plus d'influence sur les élèves

plu, et elle est tombée amoureuse folle de lui. Ça a été un caprice si grand (46) que son ami a été le plus important pour elle. La question qu'elle se posait était : « Ou mon bonheur à moi ou celui de mes parents ». Elle disait : « Toujours moi en premier ». Elle était aveugle et défendait son amour comme le trésor le plus précieux négligeant les enseignements des parents ; elle disait : « Je l'aime »

Elle continue ses études. Ses parents lui ont dit : « C'est bon que tu soit passée par cette situation, ça t'a aidée à reconnaître que nous avons agi pour ton bien, et pas pour te gêner ». Maintenant, mon amie désire conseiller d'autres jeunes filles : « Il faut bien penser les choses ; il est nécessaire de savoir avec qui on se met en relation. Au début j'en ai profité et j'étais contente, mais à la fin j'était avec lui mais seule, parce qu'il me laissait constamment toute seule. On l'a tué et après que deviendra ma vie ? Oui, je l'ai aimé, mais tout est terminé» (50). Si elle n'était pas retournée chez elle, elle aurait été tuée, elle aussi. Elle regrette d'avoir quitté sa maison, négligé les enseignements de ses parents et, maintenant, elle a honte de sa décision et elle s'est repentie.

A Carmen d'Atrato, j'ai suivi les classes primaires dans trois écoles, toutes de filles. J'ai aimé beaucoup le prof de sport. J'étudiais avec une fille à lui. Il se montrait tendre avec nous toutes et nous disait que nous lui rappelions ses trois filles, le cadeau le plus beau que Dieu lui avait donné. Il était une personne… je ne sais pas… ? il se montrait toujours respectueux et ne nous regardait de façon douteuse (51). Il nous enseignait de nombreux jeux et avec lui nous avons gagné un trophée de basket. Il nous enseignait beaucoup de choses (52).

50. L'expérience éclaire les vraies valeurs. Importance des situations limites. Désenchantement de la réalité : vivre les rêves comme s'ils étaient la réalité, est-ce un problème seulement pour les jeunes ? ou peut-être aussi pour les adultes ? Les raisons sans raison.

51. Le meilleur prof : l'importance de l'affectivité, de l'attention, du respect… Le corps comme langage.
52. Importance des jeux pour l'enfant : un moyen puissant pour enseigner les valeurs.

53. **Comparaison** des collèges : importance de la discipline et de la norme.

54. L'uniforme : reflet de la valeur d'appartenance, de l'ordre, de la discipline, de la norme… L'uniformité est-elle une valeur ?

Puis, j'ai étudie au collège « Cœur de Marie », mais le prêtre qui le dirigeait exigeait beaucoup. J'ai profité d'une bourse pour changer d'institution. J'ai fait toujours la comparaison (53) des écoles de Carmen et d'ici. Là-bas on voyait l'ordre. (le désordre du collège actuel lui rappelle ceux de l'enfance)... Je dis toujours à maman ce qui se passe ici par rapport aux collèges de Carmen... La discipline est très importante, ici il n'y en a pas. Si l'on exige de nous, nous faisons d'avantage. J'aime qu'il ait de la discipline. Par exemple : l'uniforme (54) qui est rejeté par beaucoup, est pour moi une bonne mesure parce qu'on doit être bien habillé en montrant les signes propres de l'Institution à laquelle on appartient. (sa voix change et montre son désaccord) Par contre, ici les jeunes viennent comme ça leur plaît : piercings, chaussures de toutes sortes, des bracelets, pantalons colorés, grandes boucles d'oreilles. C'est une des choses qui m'a le plus choquée.

Mauvais professeur

Du collège « Cœur de Marie » j'ai de bons souvenirs du directeur de cours : prof et psychologue. Ils nous donnait des conseils, nous orientait (55). Il était toujours accessible en nous parlant comme un ami. Nous avions confiance en lui.

Ici ? Au lycée saint Paul (silence... doute...) j'y pense..., l'année passée la prof Zully, pas vieille, était excellent prof et simple. Elle aimait le « recyclage » (56). Elle me plaisait et enseignait bien (57). Ça m'énervait que les élèves ne la comprennent pas et la méprissent jusqu'à la faire exclure de l'école. Elle a été remplacée par Angela (58), qui inspire du respect et tous nous sommes très attentifs. Elle nous fait garder les pieds sur terre et aide tout le monde. Elle est une bonne personne parce qu'elle parle à chacun et, quand on est triste, déprimé, accablé, fatigué de la vie, en parlant avec elle on se détend et on voit la vie d'une autre couleur

Valeurs de sa classe

55. Les bons conseils, l'orientation, l'attention qu'on m'a portée, on ne les oublie pas, ils restent marqués dans l'esprit. L'importance de l'approche amicale.
56. Une habitude encore négligée dans la formation des citoyens du pays. Ceux sont les plus pauvres qui en faisant le recyclage trouvent un moyen d'avoir de l'argent pour survivre.
57. En opposition contraire aux autres élèves, elle voyait des aspects attirants chez ce professeur.
58. Deuxième fois qu'elle est mentionnée : personne qui attire l'attention et l'admiration des élèves à ce moment.

59. Le dialogue, élément essentiel dans la transmission des valeurs montrant un esprit ouvert et attentif.

60. Un visage dur à tout moment, rébarbatif.
61. Une mauvaise attitude empêche la bonne transmission. On a eu la chance d'interviewer ce professeur. Il a reconnu sa façon d'agir, sa mauvaise humeur, mais, en même temps la forte exigence est pour lui une valeur malheureusement perdue dans le monde de l'éducation.

Étudier avec des filles ou des garçons

(59). Elle nous donne des conseils sans qu'on les lui demande. J'ai de bons rapports avec elle.

Mais… non… dans les écoles antérieures aucun… Ici aucun (pense… doute…) Simplement il y a ici le prof de math : tous les étudiants manquent ses cours. J'ai l'habitude de demander des explications. Il explique une seule fois et ne répète plus ; il nous fait sortir de la classe pour n'importe quoi, il est « malacaroso » (60) Beaucoup le haïssent. Un jour il y a eu un problème avec un garçon qui l'avait menacé… (61) « Le traitement qu'on reçoit est la faute de soi-même : si on est « malacaroso » il n'est pas possible de lui poser des questions ou de causer avec lui où elle » (62).

Signification d'être enceinte en étant une adolescente

En positif : c'est un groupe très uni pour faire n'importe quoi (63).
En négatif : ils manquent de respect envers les adultes et entre eux. Ils traitent tout le monde comme de copains, c'est le cas surtout le cas d'un petit groupe de 7 compagnons : pour eux tout se réduit à s'amuser.

Le collège aide-t-il à transmettre les valeurs reçues dans la famille ?

J'aimerais <u>étudier</u> seulement avec des filles. Les garçons se moquent quand on fait un exposé et l'on a peur de ça (64). Entre femmes, nous nous comprenons mieux. Cependant, il est positif de créer des relations avec les hommes (65). Il y a des thèmes que nous ne traitons pas avec les garçons parce que dans ce collège ils sont immatures (66). Ça c'est la raison pour laquelle on leurs accorde si peu d'attention. Je préfère parler à des hommes plus mûrs.

Importances des amis dans la vie

Ça n'était pas dans mes projets, un enfant demande beaucoup de responsabilité (67). Mais, pour moi ce n'est pas un problème. Au début, comme dans d'autres cas, il y a

62. Le langage corporel transmetteur de valeurs et de contre – valeurs.

63. Mais… pas d'engagement pour les études car elle avait dit qu'ils sont paresseux et pour cela on ne pouvait travailler avec eux.

64. Représentation sociale qu'ont les garçons des filles. Un aspect propre d'une culture machiste ou la femme a « moins » valeur que l'homme.
65. Relation hétérosexuelle comme valeur permettant la clarification des différences, des aspects communs et de la définition des aspects propres à chaque sexe.
66. Mise en valeur négative des adolescents par les adolescentes.

67. L'acceptation des faits et la valeur de l'expérience comme source du vécu des valeurs : ex., de la responsabilité envers soi même et avec l'autre.

68. Plaisir du moment survalorisé et entendu comme une valeur qui exprime la liberté, mais qui aveugle sur les conséquences des actes.

eu de la médisance, mais il est normal que les personnes fassent des commentaires.
Une autre amie enceinte ne veut pas garder son enfant parce qu'elle aime s'amuser, les bals (68). Je lui ai dit : « Tu aurais dû y penser à l'avance ». Voire : « tu aimeras ton enfant après l'accouchement ».

69. Un collège en désordre, qui laisse faire, qui n'enseigne pas et donc, qui n'a qu'une influence négative sur les élèves. Valeur de la norme sortie des lèvres d'une adolescente. Face au manque d'autorité, faut-il l'imposer?

Les valeurs dont les jeunes ont besoin

Non, ici non (expression rapide, forte et catégorique) il y a seulement quelques bons profs qui enseignent les valeurs (en ce moment il y a beaucoup bruit à l'extérieur, Marcela reste imperturbable). Ici, je vois seulement ce qui relève du négatif (69). Le pire est que les élèves font ce qu'ils veulent. Par exemple, le coordinateur et la directrice responsables devraient imposer des normes parce que… parce que… nous sommes jeunes et nous nous trouvons en formation, et cela même si l'on se rebelle contre elles. Si je suis dans une Institution, je dois accomplir les normes. Dans ce collège il y a du désordre.

70. Le changement de contexte lui a montré les valeurs de son lieu d'origine.

Comment fait-on pour transmettre une valeur ?

Non, je n'ai pas ici un groupe d'amies, j'ai uniquement des copines. J'avais une amie mais elle est partie avec sa famille.
A Carmen d'Atrato (70), par contre (il y a dans sa voix un ton de joie, de reconnaissance), j'avais un groupe de six amies, formé quand nous étions petites. (il y a quelqu'un dehors qui joue de la flûte avec de sons très aigus) Ce groupe nous l'aimions parce que nous travaillions ensemble nos projets, et nous nous encouragions mutuellement (71). Ici, c'st très différent (changement de voix, plus amère), dans ce collège, personne ne veut travailler, on ne veut rien faire.

71. Valeur du groupe d'amis comme transmetteur des valeurs et soutien dans la vie.

Valeurs ?… mmm…eheheheh… Il faut qu'ils <u>étudient</u> (72)

72. Étudier : Valeur qui permet l'acquisition d'autres valeurs : C'est comme la planche de salut dans une vie sans avenir et dans un contexte défavorable.

73. Etudier : une bonne manière de montrer de l'amour envers soi-même.
74. Question de difficile réponse pour elle… mais il y a des pistes : la valeur de l'écoute, la valeur du témoignage, la valeur de l'amour de soi pour transmettre, et cette expression « **VOIR** » **LA VALEUR** qui synthétise bien l'aspect corporel de la valeur.

Je transmettrai à mon enfant…

Comment transmettrait-elle les valeurs

Qu'est-ce qui elle ne veut pas transmettre ?

beaucoup, qu'ils aiment la vie et ne pensent pas seulement à s'amuser et danser, à leurs petites amies.
Leurs mères leur donnent tout et ils ne savent pas quand elle va leur manquer.
Il faut qu'ils étudient et s'aiment, parce que s'ils ne s'aiment pas (73), personne ne va les aimer.

(74) On apprend des amis et en même temps on les enseigne. Les jeunes, parfois, font plus attention et sont plus prêts à écouter les amis que leurs mamans… (un enfant crie dehors). Cependant, l'ami doit aussi s'aimer. Si l'on ne s'aime pas, comment prétend-on enseigner autrui ? C'est important le témoignage pour que la personne puisse voir leurs valeurs : « Si je ne vois pas, je ne crois pas ». Exemple : quelqu'un me donne un conseil et vit le contraire, je me pose la question : « Et pourquoi me le donne-t-il? » Qu'il montre avec sa vie ce qu'il dit… Les jeunes agissent mal parce que parfois il y a des amis à eux qui ne sont pas bons et les poussent vers le mal (75). Dans ce cas il n'y a pas d'amitié parce que dans les moments difficiles on ne rencontre pas d'aide.
C'est très important l'exemple (76) : il y a les mauvais exemples, mais nous avons besoin des bons exemples et que les jeunes s'aiment.

Si c'est un garçon, je lui transmettrai surtout qu'il valorise et respecte la femme (77). Les hommes entre 12 et 22 ans sont très machistes, et parlent de la femme comme de n'importe quoi… Qu'il soit respectueux envers lui même et capable de se défendre dans la vie : qu'il soit indépendant et ne se laisse pas entraîner par les amis. Il est seul et doit se défendre comme tel.
Si c'est une fille, qu'elle s'aime, qu'elle respecte son corps.

75. Les conséquences du mauvais exemple. Mais reste le problème de la décision, du caractère, de la personnalité, des chemins pour réussir dans la vie.
76. Le témoignage transmet en soi des valeurs : importance du corps et des expressions.

77. Valeurs (textes soulignés) transmises par sa mère, par sa propre l'expérience et les exemples qu'elle voit.

78. Voilà un exemple de la transmission de génération en génération et de tout ce qui change ou est nouveau.
79. Explication simple de la différence culturelle des sexes
80. Les valeurs culturelles intériorisées. C'est la valeur propre du féminin?

81. Un grand désordre.

82. Explication de l'importance de la valeur de la discipline.

Un personnage important pour votre vie

Valeurs apportées par les cours de religion et d'éthique

Comment, on vous les a enseignées

Je lui enseignerai ce que maman m'a enseigné (78). Pour moi c'est mieux d'élever une fille parce que la fille a plus d'attachement aux femmes. Par contre l'homme arrive très tard à la maison et passe beaucoup de temps dehors (79).
À la femme on fait plus attention (80) en raison des dangers. La femme est (doute…) comment le dire… elle est plus faible et elle rencontre plus de dangers. Oui, je pense… je ne sais pas… (doute…) Par contre, l'homme abandonne la femme enceinte et la femme, comment peut-elle s'en aller ?
En ce qui concerne l'école je lui parlerai beaucoup de la discipline et de l'ordre…dans ce collège il y a « despelote » (81) parce que les directrices promettent et n'accomplissent pas… J'aime les choses bien faites et en ordre. De la discipline dépend la vie de la personne : l'ordre et la bonne présentation ou, si personne ne lui dit rien, le désordre et le rejet par tous (82).

Je les enseignerai, mais aussi avec des exemples. Non qu'il s'attache trop à sa maman, mais je lui montrerai les situations (un garçon avec la flûte joue très fort) qu'on a vues et pour que lui-même voie, à travers la réalité, ce que je veux lui dire (83).

De ma famille je lui transmettrai tout (expression sans aucun doute, elle se montre très convaincue de cela), parce que tout ce qu'on m'a transmis est bon. Peut-être, pas le libertinage qu'on voit dans ce collège… (elle réfléchit…) Dans tous les collèges que je connais à Medellin il y a trop de liberté (84). Je n'aimerais pas lui transmettre ça. Je veux que mon enfant soit le même à la maison et au dehors, non pas comme beaucoup qui sont différents dans un lieu et dans l'autre (85).

83. Importance du regard attentif portée à la réalité et de l'indépendance personnelle.

84. Très exagéré quand même. Mais au fond, ce qu'elle exprime, c'est la réalité de l'éducation scolaire et les déviances de la jeunesse malgré sa présence à l'école.
85. Valeur de l'authenticité.

86. Sans doute, son héros est sa mère.
Importance des exemples de la vie quotidienne

87. Accepter sans sens critique : " se laisser mener".
88. Redécouverte de la religion et de la relation avec Dieu comme une valeur.

89. Présence du corps, pas seulement de la parole : importance de la socialisation, de l'image, de la réflexion.

Aucun, je n'en connais pas (86)

La clase de religion, oui. Avant je ne croyais a rien, j'étais comme athée. Mais un prof m'a enseigné beaucoup de choses et m'a donné de quoi penser. Je lui disais que si Dieu existait, pourquoi ne se manifestait-il pas ? Elle m'a dit qu'il se manifeste par tout ce qu'il me donne tous les jours : la nourriture...etc. Je vois qu'auparavant je m'étais laissé entraîner par ce que disaient les personnes (87). Maintenant je sais que le meilleur ami est Dieu (88).
En éthique : j'ai appris à mettre en valeur les autres, la famille, moi-même, les profs. Ceux-ci enseignent à faire bien attention aux animaux, à la nature, à mettre toutes les choses en valeur, parce que si l'on ne les aime pas, qui va le faire ?

Par les cassettes vidéos, les conférences, les affiches, les tables rondes, les chantiers en groupe et les devoirs à la maison (89).

BRÈVE RÉFLEXION SUR L'ENTRETIEN AVEC MARCELA (Premier approche)

Marcela est une jeune fille de 16 ans ; elle est enceinte. Elle vit avec sa mère (Omaira) et sa sœur cadette (Maria Fernanda), au quartier « San Pablo » de Medellín. Elles sont des déplacées par la guérilla. C'est une adolescente de 1.65m, au visage rond, cheveux bruns et courts, yeux marron, peau foncée, avec une bonne capacité d'expression.

Lieu de l'entretien :

Il s'est déroulé dans le « Liceo San Pablo » à l'infirmerie, parce qu'il n'y avait pas d'autre espace approprié. Un lieu très petit de 4m carrés avec un brancard, deux chaises, une table et une armoire. Parfois il y avait du bruit, surtout quand les élèves finissaient leurs cours et sortaient pour se détendre.
Le bâtiment du « Liceo San Pablo » est en chantier. L'argent pour le faire vient par petites gouttes du gouvernement. C'est un collège pour les adolescents des quartiers pauvres de la « Comuna nor-oriental de Medellín », zone qui a vécu une époque de violence extrême à cause du vandalisme, du narcotrafic, de la guérilla et des paramilitaires. Maintenant, elle passe par un moment de calme relatif à cause de la présence sur place de la police.

La ville

Medellín est la deuxième ville en importance en Colombie après Bogotá la capitale. Enclavée dans la vallée Aburrá, à quelque 1500m d'altitude, Medellín est la capitale du département d'Antioquia. Avec près de 2 millions d'habitants, Medellin s'impose comme une des principales agglomérations du pays et constitue un pôle industriel majeur en Colombie.
La ville de Medellín a une superficie de 376 Kilomètres carrés. Elles est composée de 270 quartiers distribués en six zones, cinq « corregimientos » et 62 « veredas ». Cette conformation a pour caractéristique la ségrégation socio – spatiale d'un grand nombre d'habitants aux conditions de vie précaires. Ce-ci exprime les hauts niveaux de chômage et l'inégal et scandaleux abîme entre l'élite des riches et la grande partie de la population pauvre dont fait partie notre interviewée.
Une grande partie de la population vit dans les communes : la « nor-oriental » et l'occidental », avec plusieurs quartiers pauvres. Nombreux sont les habitants qui y ont recherché un refuge après avoir été déplacés, par la violence de leurs lieux d'origine. Outre les niveaux élevés d'entassement, la qualité déficiente du logement, la décomposition du tissu familial, l'accroissement du nombre de familles monoparentales, le manque de motivation des jeunes avec un avenir incertain et la grande quantité d'enfants sans formation adéquate, tout ceci montre les graves problèmes de la ville.

L'accueil

Tant les responsables du collège que les professeurs et les élèves interviewés m'ont bien reçu. Le lien avec cette institution a été possible par l'intervention d'un professeur (Amalia) qui, par coïncidence, venait de quitter le collège franciscain où j'avais fait la première partie du travail de terrain. Elle m'a présenté le premier groupe de jeunes, le « combo San Pablo », et m'a sélectionné au hasard 5 jeunes filles.
Tant Marcela que les autres jeunes filles, ont été surprises quand elles ont été appelées pour l'entretien. Bien qu'au début je ressentisse son étonnement et quelques soupçons, au fur et à mesure que l'entretien se déroulait, j'ai pu constater une façon de parler plus ouverte. Il faut dire qu'en Colombie nous connaissons les habitants de la région « Antioqueña » pour leur amabilité, leur ouverture et leur simplicité permettant ainsi une communication plus facile. Pour ces de personnes au sens très pratique, j'ai dû éviter de poser des questions qui exigeaient une réflexion profonde. Mais la spontanéité des réponses va me permettre de saisir des éléments très intéressants pour mon travail dans le cadre de l'incorporation des valeurs.

Éléments sur la transmission et l'incorporation des valeurs qu'on peut en tirer.

1. *L'influence du contexte familial*

Tout ce que l'enfant a reçu des parents et des adultes pendant l'enfance va le marquer profondément. Les valeurs intériorisées vont être l'objet de questionnement pendant la puberté et l'adolescence, et cela se tourne en crise. Les situations vécues par Marcela et par sa mère leur ont montré les véritables valeurs de la famille unie. Malgré les difficiles contextes sociaux, tout ce que Marcela a reçu de sa mère a été une cuirasse et une lumière pour prendre des décisions et pour ne pas se laisser entraîner sur les mauvais chemins : « Je transmettrai à mon enfant tout ce que j'ai reçu de ma mère » a-t-elle dit.

Il est important de constater aussi qu'une ambiance familiale difficile empêche de vivre en paix, mais, comme c'est le cas de la mère de Marcela, cela lui a donné le courage (très corporel) de garder l'enthousiasme de la vie en devenant un exemple pour ses filles. Or, on ne peut pas conclure qu'un contexte familial difficile détruit irrémédiablement la personne si elle trouve de nouvelles valeurs auxquelles elle peut s'attacher : dans notre cas, la valeur de l'amour et de l'unité familiale.

2. *L'influence du contexte social*

Il a de l'influence, mais l'entretien montre la capacité de surmonter les contextes difficiles. On voit que pour quelle soit influencée négativement ou positivement par le contexte, il faut aussi tenir compte des expériences qui ont vraiment touché la personne et marqué sa vie, de sa personnalité et de la façon dont elle a été façonnée et, dans une certaine mesure, des possibilités que la vie lui offre. Il ne faut pas oublier le concept de « résilience » travaillé par Boris Cyrulnik qui montre l'incorporation des valeurs malgré tous les éléments qui l'empêchent de surgir. Il est intéressant de voir comment, pour certaines personnes, ces situations très marquantes ont déclenché à un moment donné l'envie de découvrir une nouvelle façon de vivre et de nouvelles valeurs.

3. *La jeunesse et ses valeurs : la tyrannie du plaisir*

Dans la plupart des entretiens, apparaissent constamment les critiques négatives que les jeunes font de la jeunesse d'aujourd'hui. Plus que les valeurs des jeunes, eux mêmes décrivent leurs manques ou leurs déviances par rapport aux valeurs de la famille et de la société : ils sont immatures, ils ne s'aiment pas, ils font du sexe un sport, ils sont paresseux, ils n'écoutent pas, ils sont plongés dans la drogue et l'alcool ; tous ces aspects sont soulignés par Marcela. Cela nous confirme combien l'adolescence est une étape de définition de la personnalité par rapport au monde des adultes et au sien.

Je vais utiliser le terme « stand-by » des valeurs. Ce n'est pas que les jeunes soient absolument opposés à certaines valeurs dont ils ont besoin pour survivre dans une société, mais, il est vrai qu'en raison des caractéristiques propres à cet âge, ils sont plus enclins des sentiments et au plaisir du moment survalorisés. Leurs valeurs vont quelquefois à contre-courant des valeurs reçues des parents. Mais, il est aussi intéressant de constater que, cette étape passée, beaucoup retournent aux valeurs reçues dans le contexte familial et scolaire et aux valeurs apprises à travers de nouvelles expériences. Cela a été le cas de l'amie de Marcela dont l'expérience traumatique l'a aidée à valoriser les valeurs reçues des parents et à voir le monde avec plus de clarté et de conscience.

Les constituants soulignés pour une transmission qui « touche » celui qui la reçoit

1. *L'amour de soi, important pour la transmission et pour l'acceptation des valeurs.*
   Il y a des valeurs qu'on ne peut pas intérioriser s'il n'y a pas l'amour de soi. On ne peut pas transmettre les valeurs s'il n'y a pas d'abord l'amour de soi-même. Voilà l'importance et la place du corps dans la transmission et l'acceptation des valeurs proposées.

2. *L'affectivité et les sentiments.*
   Le langage du corps transmet des valeurs de façon consciente, mais plus encore de façon inconsciente. Mon meilleur professeur, parent, ami… est celui qui est affectueux, qui écoute, qui dialogue, qui s'intéresse à moi, qui me respecte et me conseille, qui m'aime. « Si l'on sent qu'on a de la valeur en tant que personne, cela rassure », disait Marcela.
   Nous pouvons aussi voir l'importance de la socialisation, de l'image, des récits, qui « touchent » la personne en la faisant réfléchir sur sa propre vie et sur son système de valeurs et de croyances.

4. *Le témoignage et la parole du corps.*
   C'est un aspect très important : une valeur ou un système de valeurs proposé par l'éducateur – soit parent, soit adulte, soit professeur, soit ami – est reçu par le récepteur quand il perçoit l'investissement dans la valeur enseignée. Pour Marcela « VOIR » la valeur est indispensable pour l'accepter. Par contre, la mauvaise attitude exprimée par le langage « grossier » du corps, empêche la bonne transmission et crée chez le récepteur un rejet conscient ou inconscient même si les valeurs proposées sont essentielles dans la vie. Le témoignage transmet en soi des valeurs.
   Ici apparaît le signe extérieur comme une valeur : dans l'entretien Marcela parle de l'uniforme du collège comme le reflet de la valeur d'appartenance, de la discipline et de la norme

5. *Valeur et croyance. L'usage des valeurs.*

Recevoir une valeur, c'est croire à cette valeur, et le fait de croire, comme dit Bourdieu, se manifeste corporellement et il n'est pas contrôlable. Donc, la valeur ne peut pas être incorporée s'il n'y a pas une relation crédible aux valeurs. Et cette croyance, on le voit dans l'entretien, est d'abord corporelle : je crois parce que ça me touche, ça m'inspire, ça me révèle que j'ai des idées erronées qui endommagent ma vie. Ici nous pouvons chercher comment et pourquoi les valeurs culturelles ont été intériorisées : ex. les valeurs du féminin, du masculin, de l'autorité…etc.
L' « *usage* » des valeurs est un concept qui apparaît dans cet entretien. Il serait intéressant de l'approfondir à l'aide des autres entretiens, car ici on nous parle de « passage », pas d'incorporation.

6. *La décision et la réflexion. Pas de la réception passive.*
Le sentiment, le désir, le vécu peuvent aveugler la raison, enfermer la personne en elle-même en l'empêchant d'écouter les autres.
Oui pour l'enseignement ; oui pour le témoignage ; oui pour le langage corporel ; oui pour les sentiments, mais il y a un moment où la décision joue un rôle important : je décide de faire de cette valeur une valeur « à moi » : c'est le processus de singularisation. Il est vrai que les valeurs passent par le corps, touchent la personne. Mais il y a de situations (par exemple : l'amie qui s'enfuit avec son ami, les jeunes qui prennent le chemin de la drogue, la mère qui haït sa « fille », etc.), où il faut prendre une décision : surmonter ou accepter, continuer ou changer. Pour notre travail, nous constatons qu'il y a des degrés dans la façon dont une valeur est incorporée par la personne. Dans la vie, il faut parfois se battre pour répondre aux questionnements ou aux possibilités nouvelles qui se confrontent à notre régime de valeurs et de croyances.

7. *La comparaison*
C'est un aspect intéressant qu'on rencontre dans l'entretien. Le changement des contextes, des personnes, des situations, a aidé Marcela à accentuer les principales valeurs auxquelles elle devait s'attacher. Il est très important pour s'engager consciemment à incorporer une valeur, de comparer les situations vécues pour retrouver, ou même pour reconnaître, quelles sont les valeurs les plus essentielles pour bien vivre. Ici, il est clair que les valeurs ne se dévoilent jamais de manière directe, mais indirecte, à travers des expériences et des situations. Marcela a trouvé par le biais de la comparaison une façon d'incorporer les valeurs reçues de sa mère et de sa ville d'origine préférées à celles du quartier de Medellin

8. *Les expériences, spécialement celles qui touchent le plus*
Les questions sur les valeurs sont plus sensibles et « visibles » dans les situations d'urgence, par exemple : la guerre, la violence et les expériences bouleversantes telles que : la fuite de l'amie, les conséquences de la drogue ou de l'alcool, les conflits au sein des familles décomposées, etc.
Reste une question : Un contexte difficile est-il plus adéquat pour transmettre les valeurs qu'un contexte « calme » ou vice versa ? Rien était évident, parce qu'il y a plusieurs facteurs qui jouent dans ce processus : la formation familiale et scolaire, la personnalité, les expériences personnelles, les opportunités, les relations avec les autres… etc.

9. *Incorporation de la norme ; la norme comme valeur.*
Dans l'entretien, transparaît le conflit du jeune avec l'autorité et la norme. Il faut se demander s'il s'agit de l'importance qu'il donne à ses « propres valeurs » où aux valeurs de la jeunesse, ou s'il s'agit de la force parfois aveuglante des désirs, des sentiments, des vécus.
Bien qu'il y ait une réaction naturelle contre l'autorité des parents et de l'école pendant l'adolescence, il semble que les valeurs de discipline, d'ordre, de la norme, soient considérées comme essentielles. Les jeunes mêmes, ceux qui critiquent les valeurs des adultes, savent que la vie ne peut pas se dérouler sans un minimum de normes. À question : « De tout ce que vous avez reçu, que transmettriez-vous à vos enfants ? », les réponses des jeunes montrent qu'ils visent à transmettre les valeurs apprises dans la famille et dans l'école.

D'AUTRES ENTRETIENS

ENTRETIEN AVEC LUCELLY

- **Leader indien Juvénile Naza-Paez**
- **Le 1 Novembre 2004**
- **Toribío - Cauca (Colombie)**
- **« Resguardo »[688] Indien de San Francisco, Toribío et Tacueyó.**

J'ai réalisé le premier entretien à la Maison indienne avec une jeune fille, Lucelly, 23 ans. Préconisée comme une des principales jeunes filles leaders de la jeunesse indienne, elle m'a bien mis en route pour ce travail de terrain. Je fus vraiment surpris par sa facilité d'expression, la clarté de ses idées, et son ouverture d'esprit. Elle-même se considérait comme une personne intègre. Très engagée dans le processus d'émancipation des jeunes Indiens, elle a eu la chance de visiter plusieurs pays pour faire connaître la cause indienne colombienne. Bien que son souhait fût d'être mère à l'âge de 21 ans, son travail de leader et la nécessité d'aider sa famille depuis ses 14 ans, l'ont empêchée d'accomplir cet objectif. Son père fut assassiné en tant que membre du groupe guérillero « Quintin Lame » (elle avait 6 ans), groupe, on l'a déjà dit, créé par les Indiens pour défendre leurs droits et récupérer leurs terres. Sa mère lui fit poursuivre sa formation. Maintenant elle dirige, le Groupe qui rassemble les jeunes Indiens des neuf zones du département du Cauca. Elle s'aperçoit, d'un côté, que les jeunes Indiens ne veulent pas s'engager dans la lutte pour leur identité ni contre tout ce qui les empêche de vivre en paix, et de l'autre côté, elle regrette l'attitude des adultes qui se méfient des jeunes et de leurs capacités pour aider la Communauté dans son processus d'émancipation. Elle est un très fidèle transmetteur des idées du père Alvaro Ulcué en ce qui concerne la formation de la jeunesse. Selon Lucelly, avant Alvaro, les Indiens n'existaient pas, ni pour le gouvernement, ni pour le pays. Son histoire m'a aidé à mieux comprendre non seulement la situation des jeunes de son ethnie, mais l'histoire et la situation réelle de son peuple et du mouvement pour l'émancipation des Indiens en Colombie.

Présentation. L'engagement de son père et le témoignage de sa mère.

Je m'appelle Lucelly Ramirez Casas, j'ai 25 ans et je suis célibataire. Je suis Indienne appartenant à l'ethnie "Nasa-Paez" du "Resguardo San Francisco". J'ai commencé le travail de formation et de conscientisation des jeunes à 19 ans, quand je suis venue vivre à Toribío pour y faire des études secondaires. Maintenant, c'est moi qui dirige le centre où j'ai fait mes études. Puis, on m'a nommé trésorière du groupe de jeunes et je suis la responsable des activités de formation de la jeunesse indienne.

Mon père était noir, de famille "paisa"[689]. Encore jeune, il s'est enrôlé dans le groupe guérillero indien "Quintín Lame", devenant un de ses leaders. Il était, selon tous ceux qui l'ont connu, une personne intelligente aux idées très claires. Il fut assassiné quand il n'avait que 25 ans ; j'avais à ce moment-là, 6 ans. Mon père nous aimait beaucoup et il nous a laissé de quoi vivre. Après sa mort, ma mère a pris au sérieux toutes les responsabilités de la maison.

Ma mère est Indienne, née dans le resguardo de San Francisco. Elle a 45 ans. J'ai deux sœurs et un frère plus jeunes que moi. Après la mort de mon père, maman a trouvé un compagnon, mais peu après ils se sont séparés. De ma mère j'ai reçu le don le plus précieux : la vie. Ce qu'elle nous a le

[688] Territoire rendu aux indiens par le Gouvernement, avec une administration et des lois propres.

[689] On appelle « paisas » tous ceux qui appartiennent à la région du département d'Antioquia.

plus inculqué a été la responsabilité, le respect des autres et la valeur du travail. Elle nous punissait, par exemple, quand nous nous battions ou disions des paroles grossières. Malheureusement le bon langage s'est perdu dans les familles. Elle nous a enseigné à travailler dès notre jeune âge : nous devions faire le ménage à la maison et d'autres travaux parce que, selon elle, « nous devions être des personnes utiles dans la vie ».

De quelle façon, votre mère vous a-t-elle appris tout cela ?

Ma mère a été avant tout un exemple pour nous. Elle n'aime pas les fêtes : quand nous allions faire la fête, elle nous disait que nous pouvions danser mais ne pas boire d'alcool. Elle nous disait toujours ce qui était bon et ce qui était mauvais. Elle est encore pour nous un témoignage de vie. Depuis la mort de mon père, j'ai dû aider ma famille. Pour cela, à 14 ans, j'ai commencé à travailler pour payer mes études.

Quels étaient les enseignants que vous admiriez le plus à l'école ?

Je me rappelle très bien de ma première maitresse quand j'avais 7 ans. Quinze jours après la première rentrée, elle m'a frappé avec une règle sur les mains et sur le dos. Pour cela je n'ai pas voulu y retourner (sourire). Cette personne avait un très mauvais caractère.

Quand je suis revenue l'année suivante, j'ai eu une maitresse nommée « Silvia ». Je me souviens beaucoup d'elle parce qu'elle nous aidait à apprendre et fortifiait les valeurs acquises à la maison. Cela, elle le faisait d'une façon naturelle : avec tendresse, amabilité et simplicité. Quand nous avions un besoin quelconque ou des problèmes, elle nous conseillait. Une seule fois elle m'a puni parce que je n'avais pas fait le ménage de la salle de classe. Je suis très reconnaissante envers tous mes professeurs pour tout ce qu'ils m'ont enseigné. Quand je les rencontre, ils me taquinent en me disant que je pleurais beaucoup. Mais je leur rappelle qu'ils me tiraient les oreilles. On riait de tout cela !

Certains enseignants s'approchaient de moi pour parler, pour m'écouter. Je leur racontais ma vie et ils m'aidaient, m'orientaient. C'étaient de bonnes personnes, elles m'ont aidée à surmonter beaucoup de difficultés.

J'ai commencé mes études secondaires à 16 ans dans le CECIDIC (« Centre d'Education et de Formation pour les Indiens du Cauca »). Je rêvais d'étudier avec des religieuses ou dans un internat, mais je n'en ai pas eu l'occasion. Ma mère m'aidait, mais j'ai compris que je pouvais me subvenir toute seule. Donc, je suis allée étudier à Caloto[690] : je devais travailler le jour et étudier le soir. Deux ans après, je m'y suis ennuyée et j'ai décidé de retourner chez moi. À cette époque, j'ai appris qu'on pouvait continuer ses études secondaires à Toribío et c'est ce que j'ai fait. Je n'oublie jamais ma famille, je suis toujours attentive à ses besoins. Je gagne très peu d'argent, ce n'est pas un salaire mais une bonification pour mon travail ($120.000 par mois[691]). J'essaie d'aider ma mère parce qu'un enfant doit être attentif aux besoins de ses parents. Puis, je suis allée à l'Université pendant deux ans, mais là bas aussi je me suis ennuyée.

Son engagement dans les processus de conscientisation de la jeunesse et les relations des jeunes avec les adultes.

Au niveau régional, je partage les expériences de jeunes des neuf zones du Cauca. On a commencé à travailler. Cela a donné comme fruit la première rencontre des jeunes Indiens au niveau régional, auquel ont assisté plus de 5000 d'entre eux. Ceci a été un choc avec les autorités du CRIC, parce qu'ils ne voulaient pas que nous soyons créateurs d'un programme de formation si important. Ils croyaient que nous allions les chasser de leurs postes. Nous avons été clairs avec eux : nous ne cherchons pas un poste mais nous désirions que les jeunes soient formés et qu'ils puissent renforcer le processus indien et la plateforme de lutte du CRIC, résumée en 4 mots : "unité, terre, culture et autonomie.

[690] Un de territoires indiens.

[691] Environ 50 euros.

Les processus de transmission et d'incorporation de valeurs. La création de l'étape de la jeunesse. Du rassemblement des jeunes, sortirent plusieurs fruits, dont le principal fut de gagner la reconnaissance nécessaire au niveau des leaders et des adultes. Auparavant, les jeunes n'existaient pas et seul comptait ce que disaient les adultes.. L'étape de la jeunesse n'était pas connue parce qu'à 12 ans le jeune devenait adulte et souvent assumait la responsabilité de former une famille. Aujourd'hui, nous travaillons pour la reconnaissance de l'étape de la jeunesse. Ici à Toribío, jusqu'à 1981 le jeune n'existait pas, et a été Père Alvaro qui, en regardant les nécessités de la Communauté, commença alors à dire qu'il fallait aller vers les jeunes et les former. Mais, aujourd'hui encore, dans quelques zones, il existe beaucoup de méfiance. Pourtant, pour nous, il est clair que la formation et la « conscientisation » sont nécessaires parce que, en constatant que les plus grands sont de plus en plus vieux, nous serons de ceux qui reprendront les drapeaux de la lutte. Mais c'est très difficile à comprendre par les adultes.

La peur des adultes face à la place prise par les jeunes dans les engagements pour les droits des Indiens.

L'autre difficulté avec les adultes, c'est qu'ils nous considèrent comme des « incapables ». Ils pensent que nous laisserons tomber tout ce qu'ils ont fait avec tant d'effort et de sacrifice. Dans le congrès des jeunes, le Gouverneur du Putumayo[692] a eu pour nous ces paroles encourageantes : " Si les jeunes sont ici aussi et si nombreux[693] à affronter les problèmes en apportant des solutions possibles, c'est parce qu'ils ont bien les pieds sur terre. Cet ne sont pas n'importe quels jeunes. Je ne comprends donc pas, pourquoi il y a ce rejet, cet a priori contre la jeunesse. De plus, c'est la première fois dans l'histoire des peuples indiens colombiens qu'on réussit rassembler un nombre si grande de jeunes. De notre zone, nous rn avons en envoyé 900 ».

Par rapport à la relation existante entre les différentes zones indiennes du Cauca, notre zone est la plus organisée et la plus engagée dans les processus de conscientisation de la population. Cela nous a causé pas mal de problèmes avec les autres zones qui nous accusent de leur imposer nos idées, d'être présents partout. Mais la réalité montre clairement que nous, les jeunes du nord, nous savons où nous allons et ce que nous voulons. Toribío est la zone qui apporte le plus d'idées et de solutions quand les conflits éclatent.

Les changements de la jeunesse d'aujourd'hui. Ses défis.

« Dans cette zone de Toribío l'organisation et formation des jeunes sont meilleures que dans d'autres communautés indiennes parce qu'il y a eu continuité après la mort du père Alvaro. Par rapport aux jeunes d'ailleurs, nous voyons plus clair dans tout ce que nous voulons et sur la direction que nous devons prendre. Toribío a été souligné comme la région qui apporte le plus d'idées et de solutions aux conflits. En général, dans notre travail avec la jeunesse, nous constatons la réalité de nombreux changements auxquels nous nous heurtons continuellement. Le jeune d'aujourd'hui rencontre des défis formidables, par exemple dans le cas de l'influence des médias parfois dangereux, notamment la télévision, qui transmettent des antivaleurs, amenant ceux qui les acceptent, à avoir honte d'être « un Indien ». Nous ne portons plus les vêtements typiques d'avant. Toutefois nous affirmons : « Ce que nous portons à l'extérieur n'est pas important, mais c'est ce que nous portons à l'intérieur, qui l'est ». Si je me reconnais Indien, là où je suis, serai conscient de

[692] Département du sud du pays où la plus grande partie du territoire est composé de jungles. La guérilla des FARC, les paramilitaires et les narcotrafiquants ont ici une forte présence avec les conséquences de violence, pauvreté, déplacement des habitants et destruction des ressources naturelles que cela entraîne.

[693] La seule zone de Toribío a réussi à envoyer plus de 900 jeunes à ce rassemblement. Nous pouvons ainsi comprendre l'ampleur de l'engagement de la jeunesse, la réussite des projets mis en place par le père Alvaro, et la peur des adultes face à l'avance inexorable des nouvelles générations.

mes valeurs et de mon identité. C'est ça le plus important !. Nous insistons davantage sur ce point. Dans nos processus de transmission par la « conscientisation », nous avons obtenu que certains apprennent à regarder et à réfléchir sur les aspects positifs et négatifs de la modernité. Les changements sont bons, et nous disons : il faut savoir choisir. En ce sens nous avons eu quelques réussites, surtout dans notre travail au niveau de l'enseignement reconnaissance de la richesse de notre « identité ». Nous disons aux jeunes : « Si nous sommes fiers de notre identité, nous ne nous laisserons pas influencer par d'autres systèmes de valeurs transmis par les médias et les autres cultures ».

Le jeune Indien qui n'a pas été formé se trouve parfois dans l'impasse : il tourne en rond en se disant : "Où vas-tu aller? Qui va te prendre ? ». En ce moment ces jeunes entendent les invitations des groupes armés qui cherchent à les attirer et recruter : c'est d'un côté l'armée, de l'autre, la guérilla. Le jeune se trouve dans cet embarras : " Je ne sais pas où aller"[694], c'est pourquoi nous travaillons pour eux avec les autorités traditionnelles. Les jeunes savent que s'ils prennent le chemin de la guérilla, ils perdent tous leurs droits dans la Communauté. Nous avons créé de nombreux espaces de formation et de socialisation. Pourtant, il existe des jeunes, que nous avons formés pendant deux ou trois ans qui décident finalement de s'engager dans la guérilla, ou dans l'armée ou quittent définitivement leur lieu d'origine. Nous nous disons : « Il nous reste la satisfaction de les avoir formés. Là où ils seront, tout ce que nous leur avons transmis, leur servira. Ce n'est pas à nous de faire pression sur eux, parce qu'ils sont libres de choisir ».

L'importance de la formation et de la conscientisation des jeunes.

Un jeune Indien sans formation s'adonne davantage au libertinage et sa vie se réduit à flâner. Pour quelques-uns, la vie n'a pas de sens et ils ne pensent qu'à danser toutes les semaines et ne se soucient de personne. Généralement nous avons constaté qu'ils sont séparés de leur famille. Aujourd'hui on les voit, à 13 ou 14 ans, vivant tout seul et affirmant, sûrs d'eux mêmes : "Je suis le maître de ma vie, c'est à moi de décider où je veux aller". Ceci montre la rupture et les chocs à l'intérieur de la famille mais aussi le changement culturel dans la Communauté : il est courant que le jeune ne suive pas les conseils et avertissements de ses parents, et si le père insiste, il va recevoir cette réponse et menace: « Si vous me grondez, je me engagerai volontiers à la guérilla »[695]

Auparavant ce n'était pas comme ça !

Auparavant le problème parents –enfants n'existait presque pas, parce que la famille était plus rigide : les parents avaient plus d'autorité sur nous, mais aujourd'hui ils l'ont perdue. Avec « les droits de l'enfant » on ne peut pas les corriger, les gronder, les maltraiter. Auparavant il n'en était pas ainsi : quand j'avais huit ou neuf ans, on nous frappait très fort et on se demandait : " Pourquoi mes parents me traitent-ils comme ça ?" Mais aujourd'hui, je les remercie parce que cela m'a servi à devenir adulte avec des principes et valeurs. Mais maintenant on ne trouve rien de cela : on voit souvent les enfants faire du chantage : « si vous me punissez, moi, je m'en vais ». Autrefois, il suffisait que les parents disent : « Vous ne sortirez pas ! », et on obéissait. Aujourd'hui, le jeune rentre et sort, même si les parents le lui interdisent. En ce sens, les familles ont vécu un changement culturel très fort, auquel elles n'étaient pas préparées. Le jeune a pris trop de liberté, et

[694] Le manque de postes de travail, la perte de relation avec le métier agricole des parents, l'absence d'entreprises à cause de la condition du terrain et de l'insécurité, sont à la base de la situation des jeunes, laissés à leur propre sort. Si l'on ajoute les problèmes familiaux, on comprend pourquoi ils sont une proie facile pour la guérilla.

[695] Malheureusement cette situation est très courante : tant les jeunes que les parents interviewés signalaient ce grave problème. Des enfants prennent le chemin de la guérilla comme réponse aux exigences des parents. Ils ignorent ou ne veulent pas entendre que ce chemin est semé de souffrances et mène souvent à la mort.

nous pensons : la liberté est une bonne chose, mais ce qui est le plus important, c'est que le jeune sache la gérer dans toutes les situations.

N'y a-t-il pas de formation pour les jeunes filles dans la communauté ?

Dans le cas des jeunes filles, entre 13 et 14 ans, la plus grande difficulté c'est qu'elles sont enceintes assez rapidement. Nous avons constaté que la plupart d'entre elles n'avaient aucune formation ou très peu. On voit des jeunes entre 14 et 15 ans avec un bébé. Dans un bon nombre de cas ce sont des familles où existent la répression, l'autoritarisme et le manque de dialogue. Il existe chez nous des familles très répressives qui disent à leurs enfants: « Vous ne sortirez pas, vous ne pouvez pas avoir un petit-ami ou des amis ». Contrôler est bon, mais quand les parents exagèrent c'est très mauvais ; le mieux serait de leur donner la liberté mais aussi de les aider à bien l'utiliser. Malheureusement cette orientation n'est pas donnée dans les familles. Les parents ne savent pas comment répondre à la révolte des jeunes. C'est pourquoi de jeunes couples se forment à un âge encore précoce. Et nous constatons, la plupart du temps, que ce jeunes n'ont pas la capacité, d'élever, ni d'éduquer un enfant. Ils sont incapables d'assumer leurs responsabilités.

L'homme indien, est-il fidèle à sa femme ?

(Elle rit avec cette question) Dans le cabildo[696], on entend dire que « les hommes ont droit à sept femmes ». Cela veut dire qu'ils peuvent en avoir plusieurs. Généralement la femme accepte cette tradition ancestrale. Par contre, nous parlons beaucoup aux jeunes d'aujourd'hui de leur responsabilité et de l'importance de la fidélité, parce que très peu d'entre eux sont fidèles (elle rit)… On sait que c'est très difficile pour eux de le la vivre. L'Equipe Missionnaire[697] insiste continuellement sur les responsabilités dont le mariage. Mais, maintenant, les jeunes ne se marient pas. Nous n'avons qu'un seul mariage par an. Les jeunes disent : « Si je me marie, je me mets dans le pétrin ». Les mariages des jeunes ne durent pas ; pas plus de deux ans. On se demande : que se passe-t-il ? Nous pensons que c'est à cause de nombreux changements du monde actuel qui ont influencé le système de valeurs de la Communauté. Auparavant, les anciens se mariaient et malgré leurs nombreux problèmes, continuaient à vivre ensemble. C'est, à mon avis, un phénomène culturel : « c'est mon mari donc, il peut me frapper, me maltraiter », disaient les épouses d'autres générations. Mais cela ne marche plus aujourd'hui : si la violence s'installe, ils divorcent.

Quand il y a de la maltraitance, es-tu d'accord pour que la femme divorce ?

Pendant les fiançailles on n'arrive pas à se connaître et à comprendre totalement l'autre personne. Je dis que quand on habite ensemble, là commence vraiment la connaissance mutuelle. Pour moi, si le couple n'arrive pas à vivre ensemble et se maltraite à tout moment, divorcer est la meilleure des solutions. Il n'y a aucun sens à vouloir vivre continuellement dans l'amertume à cause d'une relation ratée.

Que la femme ait pris davantage conscience de sa dignité, c'est pour toi une valeur ?

Je vous parle de mon cas : pour moi tout ce que j'ai appris a été très positif. J'ai compris que ce sont surtout les hommes qui font violence aux femmes. Je ne comprends pas pourquoi si l'on cherche à former une famille, on ne travaille pas davantage le dialogue, la confiance et la compréhension du couple. Aujourd'hui, nous, les femmes, nous n'acceptons pas que quelqu'un nous maltraite. Je me dis toujours : « Si mes parents ne m'ont pas maltraitée, pourquoi dois-je accepter qu'un autre vienne me frapper ?» La relation du couple doit être fondée sur le dialogue. La médicine traditionnelle de nos peuples cherche à établir plus d'harmonie et d'équilibre dans les

[696] Circonscription administrative des Indiens.

[697] L'«Équipe missionnaire», c'est un groupe de prêtres italiens de la communauté religieuse « La Consolata », qui sert depuis 25 ans les Indiens Nasa-Paez. A la tête de ce groupe se trouve le père Antonio Bonanomi, considéré comme celui qui a permis de réaliser les idées et les rêves du prêtre indien assassiné, Alvaro Ulcué Chocué.

familles. Certaines familles réussissent cet équilibre, mais je crois très difficile aujourd'hui, d'avoir la même patience que celle des aînés. Oui, c'est très difficile.
Quelles sont les valeurs de la communauté Nasa-Paez qui se conservent encore? Lesquelles se sont perdues et pourquoi ?
Je pense que l'on conserve encore l'« unité », la plus grande valeur de nos Communautés.
Comment elle a été transmise de génération en génération ? Quand il y a des problèmes, quand les groupes armés nous font mal, le peuple reste uni. Ce fait a permis que le processus de conscientisation de la population soit plus fort. Par exemple : quand la guérilla ou l'armée ou les paramilitaires kidnappent un de nos leaders, les gens nous demandent : « Que devons-nous faire ? », « En quoi pouvons-nous aider ? » L'unité est alors notre plus grande valeur. Cependant nous disons que l'unité : « tous, nous sommes des Indiens », doit respecter la diversité : « tous, nous sommes différents ».
Vos rites et leurs valeurs se maintiennent-ils ?
Les anciens accentuent l'importance de notre médecine, appelée communément « traditionnelle ». Certains jeunes croient à cette médicine, mais pas aussi profondément que les anciens. Malheureusement, la plupart ne croient ni à notre médecine, ni à nos rites. Ils ne vont presque jamais aux « refrescos ».
Le "refresco », qu'est que c'est ?
C'est tout ce que nos médecins font pour créer l'harmonie quand il y a des conflits. Le rite se déroule de la façon suivante : un groupe part pendant la nuit, tous mâchent de la feuille de coca et célèbrent des rites en vue de l'harmonie. On l'a fait pour que les jeunes n'aient pas de mauvaises pensées et pour qu'ils se forment davantage. La négligence rencontrée chez certains jeunes pour se former donne raison aux adultes quand ils disent : « les jeunes ont délaissé notre culture, notre médecine traditionnelle ». Nous pensons, qu'en général, c'est l'ensemble de la Communauté qui a perdu ces valeurs.
Quelle était la religion des indiens et quelle a été l'influence du christianisme ?
Par rapport à nos origines, la Communauté croyait aux dieux : le soleil, la lune, le tonnerre. Quand la religion catholique est arrivée, tout a changé, il y a eu une rupture. Nos ancêtres disaient que l'homme était né des pierres, la religion chrétienne dit qu'il l'a été de la côte d'Adam. Donc, quelques uns se demandent : d'où viens-je ? (…rire)…. Viens-je des pierres ou de la côte d'Adam ? Pourtant, maintenant la plupart des Indiens sont catholiques et pour moi c'est très difficile de retourner en arrière.
, Quelles valeurs la religion catholique vous a-t-elle apportées ?
La religion catholique a aidé à fortifier les valeurs propres à la communauté. Par exemple, la « responsabilité » : auparavant, c'était déjà une valeur présente chez nous, mais le catholicisme l'a développée. Elle nous a enseigné aussi de meilleures façons de vivre en commun et l'importance du dialogue.
Auparavant, chez nous, il existait des incompréhensions entre les deux religions. On disait que les catholiques arrachaient les terres aux Indiens. Mais la situation est tout autre. Quand l'Équipe Missionnaire est arrivé à Toribío, elle a aidé à fortifier les liens de la Communauté. La religion catholique est venue, non pour diviser ou imposer, mais pour appuyer nos processus de conscientisation. Elle a été une des plus grandes servantes de la Communauté nous aidant à mûrir nos options politiques, à fortifier notre organisation de lutte et à revaloriser notre culture. Un bon exemple est le père Antonio Bonanomi : c'est lui qui, depuis son arrivée, nous a motivés pour continuer le processus commencé par le père Alvaro. Grâce au père Bonanomi nous avons réussi à arriver là où nous sommes ; grâce à lui les processus que nous suivons sont connus partout. À travers l'Équipe Missionnaire notre Communauté a reçue d'innombrables appuis et nous sommes très reconnaissants pour ce qu'il a fait.
Comment ces prêtres et religieux étrangers ont-ils trouvé une place parmi vous ?

D'abord, le père Antonio exploite tout ce qu'avait écrit le père Alvaro. Après son assassinat, on a trouvé de nombreux, sur le mode de vie à suivre par les Indiens, sur la formation d'une nouvelle Communauté et sur la nécessité de former les gens au dialogue et à l'unité pour éviter les problèmes. Le père Antonio, donc, s'engagea à faire concrétiser ces idées en mettant en place tout ce qui était nécessaire. Ensuite, les leaders, voyant l'engagement du père Antonio, l'ont accepté comme un membre de la Communauté et non comme un étranger venu nous imposer ses idées. Avec l'aide du père Antonio, les leaders ont repris comme le chemin interrompu par la mort du père Alvaro. Pour nous tous, qui travaillons avec lui, nous le considérons un de plus grands leaders de notre cause. Même les autres « Resguardos » sont jaloux de nous et disent : Pourquoi tous les avantages sont-ils pour Toribío ? Pourquoi cette région se distingue-elle des autres ? La réponse est que le père Antonio nous a aidés à être plus ouverts aux contacts avec les étrangers. Nous avons appris à profiter de tout ce qui nous convient : nous avons admis que d'autres personnes, institutions et pays nous aident, nous appuient et nous encouragent.

Pourquoi les témoignages du père Alvaro, du père Antonio et des leaders ont-ils été si important pour vous ?

Plus que leurs discours, c'est leur témoignage de vie qui nous a le plus aidés. Le peuple est très reconnaissant à ces missionnaires et toutes les communautés aiment qu'ils leur rendent visite et les orientent. Les gens ne les repoussent pas, au contraire, ils voient qu'ils se sont bien intégrés à la Communauté. Même les personnes qui affirment garder leurs croyances ancestrales parlent bien d'eux et ont le nom de Dieu toujours sur leurs lèvres.

Pourquoi quelques-uns n'acceptent-ils pas des valeurs différentes de celles de leur culture ?

C'est parce qu'ils demeurent dans la "Loi d'origine" cela veut dire, dans des croyances anciennes. Nous disons : « Cela est bon et mauvais à la fois ». Pourquoi s'enferme dans son propre égoïsme en laissant de côté d'autres valeurs qui peuvent servir ? Nous avons donc réussi, avec l'aide de l'Equipe Missionnaire, à ce que catholiques, évangéliques, athées et traditionnalistes se respectent entre eux.

Y-a-t-il de l'athéisme chez les Indiens ?

Oui, quelques-uns disent ne pas avoir des croyances. Cependant, c'est étrange, quand il y a un problème, là ils croient en Dieu.

Y-a-t-il eu de mauvais témoignages sur les Missionnaires qui aient empêché la transmission des valeurs ?

Non. Dans les cinq paroisses qu'ils dirigent, je ne connais pas de scandales. Un bon exemple est celui des Indiens de Caldono : bien qu'ils aient l'ethnie la plus attachée à sa culture, sa langue et ses traditions, les prêtres catholiques ont réussi à se faire accueillir et aimer. Ils voient comment les prêtres travaillent avec eux et ne cherchent pas à s'imposer. Ces prêtres demandent toujours au peuple : « Voulez-vous qu'on fasse ceci ou cela ? ». Ce fait montre qu'ils sont toujours en dialogue avec le peuple, qu'ils l'écoutent et qu'ils ne veulent pas travailler sans lui.

Beaucoup disent : « il faut récupérer nos valeurs, notre culture ». Que penses-tu de cela?

Je pense qu'on ne peut pas retourner à nous coutumes anciennes. Nous devons fortifier ce qui reste de notre culture, par exemple, les valeurs de l'unité et de la réciprocité. Quand on faisait les « mingas »[698], tous les voisins se rassemblaient pour travailler. On tuait une vache et pour le travail chacun recevait deux ou trois livres de viande. Il y avait aussi des échanges : un poulet ou du maïs pour un jour de travail. Les gens partageaient et échangeaient beaucoup leurs produits agricoles. Malheureusement la communauté a perdu considérablement ces valeurs, et c'est seulement quand

[698] Rassemblement spontané de gens pour faire un travail particulier dans la communauté.

il y a les « assemblées » qu'on les retrouve un peu. Auparavant les familles partageaient entre elles, par exemple quand elles célébraient ce qu'on appelle « fiestos », c'est-à-dire, les fêtes sacrées ; on dansait, on mangeait notre cuisine, spécialement le « mote[699] ». Maintenant parler de fête c'est aller en boîte, danser sur des musiques modernes et boire de l'alcool.

Comment faisait-on auparavant pour transmettre les traditions de la Communauté ?

Auparavant la transmission familiale se faisait autour du "fogón"[700] familial. Pendant les repas, les adultes racontaient aux enfants l'histoire de la communauté. Cela n'existe plus. Dans la plupart des maisons il n'y a que des fours électriques et il n'y a pas de place pour s'asseoir (…. Rire). Oui, tout cela a changé. Pourtant, je pense que retourner à la façon de vivre d'antan seront très difficile, voire impossible. Les adultes nous disaient : « Vous devez vous habiller comme auparavant, manger seulement ce qui nous est propre ! ». Mais le dire est très facile, le vivre quasi impossible. Notre idée est donc de ne pas revenir au passé, mais de fortifier tout ce qui reste : quelques rites, l'unité, le partage et la médecine traditionnelle.

Doit-il donc y avoir un dialogue entre les cultures ?

Oui. Nous devons connaître et accepter tout ce qui est bon dans les autres cultures, savoir que devons-nous garder de la notre, mais sans vouloir retourner au passé. Nous ne pouvons pas nous enfermer sur nous comme dans un zoo, impénétrable aux influences d'autres cultures.

Si vous aviez des enfants quelles valeurs leur transmettriez-vous ?

De ma Communauté indienne, je leur transmettrais la responsabilité, la réciprocité et l'unité. Avec ça, je leur enseignerais tout ce que j'ai appris depuis mon enfance. Je rends tous les jours grâce à Dieu pour tous les avantages que j'ai eus dans ma vie. Quelques-uns me disent que je suis une personne très responsable et très active dans tout ce que je fais. On me voit comme une personne capable de faire face à n'importe quelle responsabilité. Grâce à Dieu, toute la formation que j'ai reçue et les valeurs qu'on m'a transmises m'ont aidée à me débrouiller dans tous les lieux où je fais mon travail.

Il y a un autre aspect important : vivre toujours sous l'emprise de la violence m'a aidé à comprendre que c'est le seul chemin de la paix qu'on doit toujours rechercher. Jamais je ne transmettrais à mes enfants l'idée que la violence est la voie des changements ou le moyen de lutter contre les injustices. Je sais que la violence fait de graves dommages psychologiques. Il existe des personnes qui me disent : « Si ton père fut un guérillero, pourquoi n'as-tu pas suivi les mêmes idées ? Ma mère leur répond : « Et mon époux, qu'a-t-il gagné en se faisant tuer si jeune ? Pendant qu'il était avec nous, il était pacifique et il nous aidait beaucoup. Mais, en prenant le chemin de la violence il s'est fait tuer. Nous ne voulons pas suivre notre engagement de la même façon ».

Ton père ayant été un leader de la communauté, pensez-vous que cela a eu une influence sur vous et votre décision de vous engager pour l'émancipation de votre peuple ?

Oui, je le crois et mes amis me disent : "chez toi coule le même sang que celui de ton père. Si tu avais été un homme, tu serais l'égale de ton père ». Je pense que je suis un leader mais d'une autre façon : on me dit que je suis intelligente, très ouverte et éveillée à beaucoup de choses. Je me suis engagée dans tout ce processus mais je sens parfois la crainte d'être la responsable du processus de conscientisation de la jeunesse indienne. J'ai voyagé à travers le Pérou, l'Équateur et l'Espagne. Actuellement, la pression qu'exercent les groupes armés de droite et de gauche, nous met toujours en péril. La violence augmente et diminue par périodes. Face à cette situation je pense parfois : serait-il mieux de me détacher de ce travail ? Pourtant, le fait que l'unité entre les Indiens ont réussi à arrêter ces groupes m'encourage à continuer. Nous disons à ces groupes armés : « Vous

[699] Boisson chaude de maïs.

[700] Four à base de charbon de bois pour préparer les aliments.

avez votre pensée et vos idées ; nous, les nôtres. Respectez les nôtres et nous respecterons leurs vôtres ». Malgré cela, nous devons réagir, quand ils interviennent contre nous.
Que cherche la guérilla en détruisant les villages des paysans ?
Ils cherchent à expulser la police de ces villages. Mais, ce sont nous, les paysans qui devront en supporter les conséquences. Il n'est pas bon pour la guérilla que nos leaders aient le courage de dénoncer tout le mal qu'elle nous fait, par exemple, en assassinant ces leaders.
Mais la guérilla a-t-elle un projet politique ou est-elle composée simplement de délinquants ?
Les guérilleros ont leurs idées politiques. Nous, les jeunes, nous avons eu le courage de leur dire que nous avions aussi nos propres idées, que nous avions nos espaces de formation et que nous ne partagions pas la voie de la violence qu'ils utilisent. Pour nous, leur justification est mal fondée quand ils veulent nous faire croire qu'ils travaillent pour la défense du peuple. Nous pensons à ce sujet : avec tout le mal qu'ils font, quelle défense prétendent-ils montrer ? Pourquoi donc tuent-ils les leaders de nos Communautés qui leur ont dit leur vérité ? Nous leur disons : nous ne sommes pas comme vous. Quand il n'y avait pas de police dans notre territoire, ils entraient dans nos écoles et disaient aux élèves : « nous aussi, nous pouvons vous donner une formation ». Mais nous sommes très clairs avec eux : nous ne croyons qu'à notre propre formation. Nous disons la même chose à la Police qui vient actuellement nous proposer un plan de travail avec elle.
Grâce à notre organisation et aux efforts de conscientisation, les paramilitaires n'ont pas pu entrer chez nous. Avec la médecine traditionnelle et avec des communiqués internationaux nous avons pu les éloigner. Quelque temps avant, ils avaient annoncé leur intention de rentrer, mais toute la population s'est unie pour les en empêcher. S'ils étaient rentrés, beaucoup d'entre nous seraient déjà morts.

Quels sont les personnages que tu admires le plus ?
Tous nos leaders. Du passé, j'admire la cacique Gaitana. On parle beaucoup d'elle, parce qu'elle a lutté contre les conquérants espagnols. Elle avait une position très claire face à eux. Elle n'était pas Indienne, mais elle s'était engagée pour nous défendre. De plus, elle nous a enseigné à valoriser la femme.
Des personnages vivants, la personne que j'admire le plus c'est le père Antonio Bonanomi. Il m'a beaucoup aidée dans ma formation. Il se montre toujours attentif aux besoins de tous et de chacun des jeunes. Pour nous tous, il est la personne qui enseigne par son exemple de vie et son engagement pour les peuples Indiens. J'admire aussi, parmi d'autres leaders, Ezequiel Vitonás, toujours soucieux de notre Communauté. Il est très reconnu au niveau international. Il est clair dans ce qu'il veut de nous, il attend pour notre formation et notre engagement dans les processus de socialisation et de conscientisation. On ne voit chez lui aucune trace d'égoïsme.

ENTRETIEN AVEC MARGARITA MARIA PALACIOS

- **Enseignante de Sciences Sociales**
- **Le 27 juillet 2004**
- **Collège fray Rafael de la Serna**
- **Medellín.**

J'ai connu Margarita María, il y a 6 ans pendant une réunion de réflexion et de planification de l'éducation franciscaine en Colombie. Enseignante dynamique et très engagée dans son travail, elle est

très aimée de ses étudiants. Le dialogue a été enrichissant et je l'ai trouvée perspicace et claire dans ses idées. Célibataire, elle a une Licence en Sciences Sociales et une Maîtrise en «Processus de socialisation».
Margarita María travaille depuis neuf ans dans ce collège. Elle a commencé à enseigner dans les écoles maternelles. Maintenant elle est responsable de la pastorale du collège et des cours de religion et d'éthique dans le secondaire.

Caractérisation des jeunes d'aujourd'hui. Comment vois-tu la jeunesse d'aujourd'hui ?
Si je compare avec les enfants du primaire (de la maternelle jusqu'en cinquième) : Les *enfants* sont plus ouverts, plus innocents et participent davantage, ils ont plus de spontanéité, de collaboration pendant les cérémonies religieuses[701]. Ils sont plus sensibles et on peut les motiver facilement. C'est à cet âge qu'on peut faire un plus grand travail de transmission. Pourtant, leur innocence ne les empêche par d'être très observateurs. Les parents s'intéressent plus aux jeunes, parce qu'ils profitent plus de leur expérience de parents.
Les adolescents sont moins spontanés, moins observateurs, moins prêts à s'engager. Ils sont plus critiques (parfois, seulement dans le sens négatif), plus apathiques et plus difficiles à motiver que les enfants. Ils sont révoltés et inertes (auparavant les jeunes se révoltaient, mais ils agissaient davantage). Les jeunes vivent le manque de spiritualité de leurs parents, surtout soucieux du matériel. La famille a perdu son rôle d'accompagnatrice dans la formation religieuse des adolescents. Elle a oublié que les jeunes ont un côté spirituel qui, malheureusement, est négligé. Les parents ne doivent pas oublier que, même si leurs enfants restent à la maison plus longtemps que la normale, il y a des normes à respecter

L'exemple des parents et les responsabilités vis-à-vis de leurs enfants.

Les jeunes observent beaucoup, analysent, comparent. Ils ne se laissent pas convaincre par des paroles mais par des témoignages. Si les parents ne donnent pas l'exemple, les jeunes disent : « pourquoi me motivent-ils, s'ils n'accomplissent pas ce qu'ils me demandent à moi ? ». Je me pose cette question : Pourquoi l'aspect religieux se perd-t-il chez l'enfant au fur et au mesure qu'il grandit ? Pourquoi, malgré la continuité qu'on essaie de maintenir au collège, les parents laissent-ils aujourd'hui leurs responsabilités à nous les enseignants ? Il y a des parents qui prennent au sérieux la formation de leurs enfants. D'autres, par exemple des divorcés, partagent la garde de l'enfant à tour de rôle et perdent facilement la communication, les détails de la formation de l'enfant, le dialogue. Je dis à ces parents : « au-dessus des problèmes du couple, vous avez une responsabilité en tant que parents ». Malheureusement, sur eux pèsent des sentiments de culpabilité qu'ils essaient de combler en faisant des cadeaux aux enfants. La responsabilité qu'ont les parents en tant que transmetteurs ne peut pas être abandonnée en la laissant aux enseignants et à l'école. Chez d'autres parents, par contre, l'unique souci c'est la réussite scolaire, négligeant ainsi d'autres aspects importants de la formation leurs enfants.

Les valeurs changent ou elles sont-elles les mêmes à travers le temps ?
Il y a les valeurs de base qu'on interprète à partir d'une situation vécue. Je regrette la tendance au « laisser-faire » de notre époque, à cause de certains concepts psychologiques, il existe, alors qu'auparavant nous étions plus accompagnés. Les jeunes d'aujourd'hui ont une maturité plus précoce et vivent davantage isolés. Ils reçoivent tellement de l'extérieur qu'ils se trouvent saturés, sans aucun temps pour réfléchir sur leur vie. Un exemple : jadis, la grossesse non désirée était en grande partie conséquence du manque d'information. Aujourd'hui, il existe toute l'information possible et les grossesses non désirées continuent. Cela veut dire que l'abondance d'information

[701] N'oublions pas que ce collège est confessionnel – catholique et dirigé par la Communauté Franciscaine.

n'est pas prise au sérieux. Les jeunes ne gèrent pas leurs situations avec responsabilité. Un cas frappant c'est celui de la sortie que fait le collège avec les élèves de classe terminale aux îles de San Andrés[702]: seuls et en complète liberté, ils perdent tout contrôle. Nous nous demandons alors : et nous, collège et enseignants, qu'est-ce que nous sommes en train de faire ?

Pourquoi les jeunes prennent-ils des chemins contraires à ceux que la famille et le collège leur ont montrés ?

Je pense que c'est une affaire d'information : il y en a trop. Cette information leur ouvre les yeux, leur montre de nouveaux systèmes des valeurs, mais c'est à chacun d'assumer ses décisions. Il manque chez les jeunes la capacité d'analyse. Malheureusement, leurs amis ont parfois plus de poids que la famille ou l'école, parce que celles-ci les ont laissés à leur sort. Les parents disent : « ils sont grands », ou ils sont si occupés qu'ils laissent faire leurs enfants. Jeunes et enfants ont besoin d'accompagnement, de partage, de proximité, et d'une bonne image de l'autorité.

Vous les enseignants, comment voyez-vous la famille d'aujourd'hui ?

On ne peut pas généraliser en disant que toutes les familles sont coupables des problèmes de leurs enfants. Il existe une tendance pour donner tort à une partie, mais c'est à chacune de jouer leur rôle qui lui revient dans l'éducation des enfants et des jeunes. Je dis aux élèves : « chacun dans sa vie peut faire quelque chose pour améliorer sa condition, pour changer, pour prendre un meilleur chemin ».

Quel est le niveau social[703] des familles dans le collège ?

Le niveau social des enfants est très hétérogène, parce que nous avons toutes les classes sociales. Cela est très bon parce que les élèves apprennent à se mettre en relation avec toutes sortes de personnes (chez les collèges de Jésuites le recrutement est plus homogène). L'enfant s'intéresse peu à la différence sociale, mais pour les adolescents et les adultes, cela commence à être important (les marques des vêtements, les lieux d'habitation, etc.).

La réussite scolaire ne dépend pas totalement du niveau social : ce qui marque la personne c'est plus la formation donnée par la famille et l'accompagnement que la classe sociale. Je n'aime pas le terme « pauvre », parce que son s'emploi peut dévaloriser la personne. Il existe des familles riches qui sont très pauvres en valeurs.

Quelle signification a la famille et l'école pour l'enfant ?

La famille est tout, l'école est plus encore. Parfois les enseignants ont sur les élèves plus de pouvoir et de possibilités de les orienter que leurs propres parents. Nous sommes pour beaucoup le dernier mot : « ma maîtresse m'a dit que c'est comme ça ! ». On voit ici une grande responsabilité : outre la tâche de donner des connaissances, nous sommes comme une lumière qui oriente, mais sans négliger l'importance de la famille. Beaucoup d'enfants qui vivent une situation familiale difficile, s'accrochent aux enseignants, parce qu'avec eux ils passent plus de temps et ont plus de communication. Les parents, par contre, à cause de leur travail réduisent considérablement la communication avec eux.

Cependant, il existe des cas où malgré cette situation, la communication est bien assurée par les parents. Je connais le cas d'un enfant de 8 ans, Sebastián, qui, en arrivant à la maison doit réchauffer tout seul son déjeuner et faire ses devoirs, parce que sa mère n'arrive que le soir. Nous nous sommes étonnés de sa maturité et on a vu comment sa mère a su gérer cette situation. On ne peut pas ignorer les cas où les enfants passent beaucoup plus de temps avec leurs parents et, pourtant, la relation entre eux est très mauvaise.

Pourquoi y a-t-il des enfants qui réussissent dans de conditions difficiles ?

C'est une bonne question. Je ne sais pas si c'est la façon d'agir des parents, la confiance qu'ils donnent ou l'accompagnement constant qui permet de surmonter les difficultés.

---

[702] Au nord de la Colombie sur la mer Caraïbe.

[703] En Colombie on parle de six niveaux sociaux : le 1, correspond aux plus démunis, le 6 aux plus riches.

Les enfants viennent au collège avec un système de valeurs. Quel est donc la tâche du collège dans la transmission des valeurs ?
Notre Institution travaille beaucoup à ce que les élèves apprennent à réfléchir : travaux en groupe, nouvelles stratégies d'apprentissage, nouvelles formes de motivation. Deux jours par semaine nous organisons des réunions de réflexion avec les élèves : une heure le lundi et deux heures le mardi. Le directeur de chaque groupe se met en dialogue avec les élèves, les entend, les oriente. Tous, ensemble, cherchent les solutions aux problèmes.
Quelle est l'importance du témoignage et de la réalité sociale dans les processus de transmission ?
Pour pouvoir transmettre une valeur il faut que nous en soyons investies. La situation économique du pays, l'angoisse face au chômage, les problèmes affectifs, tout cela affecte le processus d'intériorisation des valeurs et empêche un plus grand engagement vers une meilleure éducation. Chaque personne a une «échelle de valeurs», notre tâche, en tant que collège franciscain, c'est de laisser des traces, de semer chez les élèves les valeurs. Nous devons penser aux fruits que notre formation peut recueillir à court ou à long terme.
Comment peut-on évaluer si la valeur transmise reste ou non chez l'élève ?
On le voit dans ses attitudes. Mais, dans un processus de transmission il faut l'accompagnement, le dialogue et se demander à tout moment : que se passe-il chez cet élève ? On doit s'engager pour que l'élève reçoive les valeurs correctement, et si la situation le mérite, affronter les parents.
Utilisez-vous le terme « antivaleurs »?
Je parle plutôt de ce qui est le « contraire à la valeur ». Les valeurs ne sont pas à moi, elles sont à tous. Elles se donnent à travers une formation intégrale, c'est-à-dire, qu'il faut les l'intégrer aux situations quotidiennes. L'erreur est de les réduire à une matière enseigné au collège : le cours sur les valeurs, parce qu'elles se trouvent «camouflées» dans notre vie quotidienne, dans nos actions de chaque jour.
Il est important de connaître tout ce que les jeunes apportent de leur maison. Parfois, ils reçoivent une «double» information, contradictoire. Par exemple : nous enseignons à « donner à celui qui a besoin » ; à la maison ils entendent : « ne prête pas tes affaires ». Les enfants apprennent l'égoïsme à la maison et empêchent une bonne transmission de notre part.
Y-a-t-il une différence entre norme et valeur ?
La *norme* est plus contraignante ; elle comporte une sanction ou une récompense. La norme oblige parce qu'elle est institutionnelle. La *valeur,* par contre, est une attitude de vie qui me permet d'être bien. La valeur me permet de vivre la norme, qui est la valeur en pratique. Elle me permet d'avoir une bonne relation avec les autres et d'aider à construire des interactions dans l'harmonie et le respect mutuel. La valeur est une attitude de vie, d'engagement, pour toujours aider les autres. Elle nous permet d'apporter aux autres sans rechercher un intérêt personnel. Par exemple : ce qu'on reçoit en étant solidaire c'est la satisfaction d'avoir aidé quelqu'un. La valeur nous enseigne à faire ce qui fait du bien et à éviter ce qui fait du mal aux autres.
Une norme peut devenir une valeur, mais il faut qu'elle soit vécue dans la conviction et non pas parce que je «dois» le faire. Un exemple par rapport à l'écoute : Le père et la mère disent au jeune « tu dois écouter tes professeurs », mais jamais ils ne lui disent : « tu dois écouter ton copain ».
Les normes se trouvent dans toutes les institutions. Bien qu'elles soient contraignantes, elles peuvent devenir des valeurs. Comment ? Par un travail de transmission constante, par la conscientisation et non par l'imposition ou par un sermon. Il faut expliquer le sens qu'ont les normes en tant que valeurs : pourquoi doit-on respecter les normes ? Pourquoi si l'on ne les respecte pas cela fait mal et nuit aux autres ? Un exemple : les ordures que les élèves jettent au sol : ce n'est seulement pas un manque de discipline et de respect envers l'institution, mais un mal qu'on inflige aux autres.
La valeur exige sa pratique, sa socialisation. Je ne peux pas pratiquer tout seul une valeur, il faut la montrer par des actions qu'on l'a assumée. Et pour la pratiquer, je dois avoir un sens clair : le sens

de la valeur. Par exemple : la valeur « respect » exige d'abord que j'ai de l'auto-estime, de l'amour propre et de donner davantage aux autres. Tout cela exige une formation constante, parce que les valeurs sont de toute une vie et se pratiquent dans le quotidien. Vivre les valeurs est comme une semence qui se trouve chez chacun : l'entourage fait que celle-là grandit ou meurt.

Comment peut-on transmettre les valeurs ?

La clé se trouve dans la communication, le partage et le témoignage. L'accompagnement des parents est la clé. La bonne relation entre les enfants à l'école est très importante, parce qu'ils ne font pas de discrimination par la couleur de la peau ou par la classe sociale.

Savoir pourquoi les parents transmettent telle ou telle valeur exige la connaissance de la formation qu'ils ont reçue, de l'ambiance où ils ont été élevés et des expériences qu'ils ont vécues. Cela nous aide à comprendre qu'auparavant l'ambiance et les modèles de transmission étaient différents.

La qualité de la personne ne dépend pas de la classe sociale, mais de la formation qu'elle a reçue dans sa famille, de l'accompagnement et de sa capacité de socialisation.

Tant les enfants, que les jeunes et les adultes, ne finissent jamais de se former et de s'actualiser. Les parents doivent s'actualiser pour répondre aux situations nouvelles d'un monde qui change. Nous, en tant qu'enseignants, la formation continue nous aide à connaître tout ce dont nous avons besoin pour faire une bonne transmission dans notre époque. Mais, il s'agit plus de la formation éthique et spirituelle que de contenu. En fait, tous les adultes doivent être les formateurs des nouvelles générations. Dans ce domaine l'interdisciplinarité est importante.

Dans notre collège, on nous demande de travailler tous les jours nos modèles de transmission, d'ouvrir des espaces de réflexion, d'analyser les situations qui se présentent et d'observer l'état de nos engagements et de nos projets. Nous devons profiter de tout ce que les élèves apportent de leur vie quotidienne, de leur maison ou de leurs expériences avec leurs amis. En sachant tout cela, nous devons nous poser les questions : « pour eux, qu'est-ce que la valeur ? » « Vivent-ils vraiment ce qu'ils disent ? » « Leur vécu est-il quelque chose de profond ou est-il plutôt passager ? » « Sont-ils convaincus de ce qu'ils disent ou cherchent-ils à aller contre la société ? »

La valeur doit se transmettre en premier lieu par l'exemple. Le jeune est très sensible à la cohérence des adultes. Pour intérioriser une valeur, il faut en premier lieu « sensibiliser » l'élève. L'attitude d'un copain est parfois pour un jeune plus forte qu'un cours sur une valeur ou le bavardage des éducateurs ou des parents. La clé principale est de « se mettre dans les chaussures des autres ».

Comment peut-on faire pour que l'information devienne une attitude de vie ?

D'abord, il faut gagner la confiance des jeunes, se rapprocher d'eux. Ensuite, se demander quelles sont leurs inquiétudes. L'erreur dans laquelle tombent beaucoup de professeurs, est qu'ils partent de leurs propres intérêts en oubliant ceux des jeunes. La parole fait bouger mais elle ne reste pas parce que ce n'est pas ce que les jeunes veulent. Puis, analyser les situations : pourquoi vais-je utiliser cette méthode de transmission ? Enfin, les «toucher» en leur racontant des expériences vécues dans la vie quotidienne. Un exemple : pour les jeunes filles il est important qu'elles connaissent l'expérience d'une jeune mère avec son enfant et toutes les responsabilités qu'une situation pareille exige. Dans la transmission, on doit amener les jeunes à partager avec ceux qui ont souffert certaines expériences : en rapportant le témoignage de celui qui a vécu telle ou telle situation, ils peuvent plus facilement ouvrir les yeux. Si moi, je ne partage pas un vécu mais de la simple théorie, peut-être que je n'arriverai jamais à les sensibiliser. Les paroles accompagnées de la force de l'expérience touchent davantage. Bref, il faut profiter des témoignages comme moyen de transmission des valeurs. Nous l'avons vu chez les élèves qui ont partagé une journée avec les

déplacés du quartier pauvre «Vallejuelos»[704] : voir des personnes qui avaient faim et qui n'avaient rien, les a touchés et les à invités à partager avec eux. Ils ont compris que « celui qui ne manque de rien n'a pas conscience de la détresse des autres ». Malheureusement, la situation sociale explosive de ce quartier et le danger que cela pouvait signifier pour les élèves, empêche maintenant de continuer cette expérience. En résumé : enseigner une valeur exige la sensibilisation, c'est-à-dire, voir, écouter, toucher, la réalité. Cela réveille la conscience des gens en les invitant, parfois, à changer leur système de valeurs. Les valeurs ne s'enseignent pas. C'est la vie en commun qui permet de vivre le sens de la fraternité et non les paroles.

Que se passe-t-il dans une famille où les mêmes valeurs sont vécues de façon si différente ?

On doit connaître le «roman familial» : il y a comme un sondage de génération en génération. Au sein de la famille on se demande comment les grands parents ont reçu les valeurs et ont marqué leurs enfants. Et ainsi successivement de nos parents à nous, de nous à nos enfants, de nos enfants à leurs enfants. Il faut connaître l'ambiance, le contexte, les liens plus ou moins forts qu'ils ont eus, de quelle façon les valeurs ont continué, se s'ont projetées, ou ont changé dans les nouvelles générations. Auparavant, les familles étaient plus unies et cela permettait une transmission plus «tranquille» ; aujourd'hui les différences sont abyssales.

Très souvent, nous ne créons pas les espaces nécessaires permettant la réflexion : « qui suis-je ? Que veux-je comme projet de vie? » Le «projet de vie» de chacun doit commencer depuis l'enfance. C'est très dangereux de dire au petit : tu dois devenir «médecin». La responsabilité des parents et de l'école est d'être les porteurs des valeurs et de se demander comment améliorer la vie des enfants et des jeunes ou de collaborer aux changements nécessaires pour leur épanouissement personnel.

Comment doit-on transmettre ?

Il n'y a pas de formules. C'est une attitude qui commence à la maison par les détails les plus insignifiants. Il faut le témoignage : « On enseigne à l'école à être honnête, mais l'enfant a-t-il le modèle de parents honnêtes ? « On enseigne à l'école l'importance de l'écoute, mais les parents écoutent-ils leur enfant ? »

Je perçois qu'il manque une formation pour savoir être « tolérant » devant la frustration ». On n'enseigne pas que l'on doit faire si on échoue dans la vie. On a l'habitude de se centrer sur ce qui est négatif en oubliant le positif, ou vice-versa.

Les valeurs sont-elles personnelles ou sociales ?

Elles sont personnelles : si je veux comprendre l'autre, je dois commencer par me comprendre moi-même et comprendre tous ceux qui sont autour de moi en commençant par ma propre maison. La valeur doit partir de la famille, le collège doit la fortifier, et à la fin c'est à chacun de prendre la décision de la vivre ou non. La valeur part de la famille et si cette famille n'est pas claire dans ses valeurs, elle risque de ne pas les transmettre. Dans la vie il y a toujours quelqu'un qui propose, mais c'est à moi de décider. Les valeurs ne s'imposent pas.

La raison et la réflexion sont-elles suffisantes pour réussir la transmission ? Quelle est leur place dans ce processus ?

La réflexion est importante mais en partant des témoignages, c'est-à-dire de la propre expérience et de l'expérience des autres. D'un récit il reste quelque chose pour inciter à la réflexion. Il ne nous reste plus qu'à la renforcer. Le rôle de l'éducateur en tant que transmetteur est vécu à travers les situations de chaque jour, dans les relations avec leurs élèves. C'est ici qu'on vit ou non la valeur.

Quelle importance ont les valeurs « franciscaines » pour les élèves ?

Ces valeurs éclairent mieux les valeurs de la société, parce qu'elles incitent à vivre de façon plus affective. Par exemple : la « tolérance » ne consiste pas à supporter l'autre, mais à l'accepter, à me rapprocher de lui sans perdre ma propre identité. Les valeurs franciscaines ne s'enseignent pas.

[704] Bidonville de Medellín.

Elles se manifestent dans la vie quotidienne comme nous essayons de les manifester à travers les activités du collège.
Pourquoi doit-on avoir une échelle de valeurs ?
On ne peut pas juger l'expérience des autres. Pour une personne quelconque une valeur a plus de transcendance que pour un autre. Mais, dans le cas des jeunes, l'échelle de valeurs créée par leur situation sociale particulière et l'ambiance où ils vivent peut être évoluée. Quelques jeunes ont des valeurs dénaturées, déformées par rapport à leur sens véritable. Par exemple : « les noirs sont paresseux » et autres affirmations semblables. Pourtant, on ne peut pas oublier qu'il existe des expériences négatives qui ont engendré un sens de la valeur ou de l'antivaleur : « je suis raciste parce que j'ai eu une expérience négative avec un noir ». Le collège aide à changer ces acquis, parce qu'une expérience personnelle n'est pas unique, il faut la socialiser et la confronter avec celle des autres.
Donc, doit-il y avoir un consensus social ?
Oui, mais à partir de ma propre expérience et ouvert à d'autres expériences. Par exemple : je viens d'une famille raciste, mais dans le collège je côtoie un noir sympathique. Cette expérience peut m'aider à changer en découvrant la « valeur » d'une personne noire : « nous ne sommes pas meilleurs que les noirs ; tous, nous sommes égaux ». L'expérience m'aide à confronter mes idées et mes expériences reçues ou vécues avec d'autres réalités qui leur sont contraires. Les valeurs reçues doivent être confrontées avec la réalité quotidienne.

ENTRETIEN AVEC INES ET FANNY

- **Quartier populaire Santo Domingo**
- **Le 21 octobre 2004**
- **Medellín.**

La maison d'Inés, 63 ans, Fanny, 48 ans et Maria Elena[705], 42 ans (enseignante du Lycée San Pablo), m'a accueilli pour réaliser les entretiens avec les membres du combo Santo Domingo. En profitant du temps passé avec elles, je les ai interviewées, Inés et Fanny, d'abord, et Maria Elena, ensuite. Cette famille non seulement m'a accueilli avec joie, mais m'a donné tout l'espace et le silence nécessaires pour faire ces entretiens. Tant Inés que Fanny, avaient le souci de notre bien-être, (moi-même comme les interviewés), en nous offrant à manger ou à boire. Ce sont elles aussi qui m'ont mis en contact avec Pedro et Amparo, avec un couple âgé du quartier et avec Jorge que nous avons interviewé seul en l'absence de son épouse. J'ai profité de longs moments pour écouter leurs récits et leur poser des questions sur l'histoire et la situation du quartier. Ils m'ont aidé à mieux comprendre les récits des jeunes.

Le récit d'Inés et de sa fille aînée Fanny.

Fanny : Nous avons vécu le moment le plus difficile du quartier. Parfois, on sortait à quatre heures du matin et on voyait des jeunes armés. Devant ma maison, un jeune a été assassiné. Tous les jours il y avait des coups de fusil et nous devions nous cacher. La plupart de ces jeunes-là n'avaient ni formation ni emploi. Sous la menace, ils nous obligeaient à leur donner de l'argent, et nous le leur donnions par peur, mais avec colère.
Inés : « Oui, c'est vrai : on avait peur tous les jours d'être assassiné ou dépouillé par les bandes qui exigeaient de l'argent ou d'autres choses.
Fanny : La fille d'un beau-frère, âgée de 10 ans, fut victime d'une balle perdue. Un jour, je descendais de chez moi et j'ai vu des garçons, habillés de noir et armés, à côté d'un homme qu'ils

[705] C'est elle qui nous a mis en relation avec le combo « Santo Domingo ».

avaient tué d'une balle dans la tête. Aussitôt, j'ai couru et, plus loin, j'ai vu un jeune homme blond par terre qui venait, lui aussi, d'être assassiné. Une autre fois, il y avait un groupe de jeunes qui écoutaient de la musique dans une ambiance calme et tout à coup une bande les a attaqués et en a tué deux à coups de fusil.

Inés : Heureusement, aucun de mes enfants n'a pas pris le chemin des bandes.

Fanny : La violence était omniprésente dans le quartier. Un jour, un jeune homme fut assassiné presque en face de l'entrée de notre maison. Il y avait des fusillades et personne ne pouvait montrer la tête parce qu'on risquait de se faire tuer.

Inés : C'est vrai. Je l'ai fait un jour et le membre d'une bande m'a grondé en me disant : « voulez-vous qu'on vous tue aussi ? » Je veux vous raconter un peu mon histoire : Je me suis mariée avec un homme issu d'une famille où il y avait beaucoup de violence. Il m'a emmenée vivre avec sa famille et moi, toute jeune, j'étais bouleversée parce qu'il n'y avait qu'insultes, coups, cris, surnoms. Mon beau-père était très strict et violent et avait élevé ainsi ses 18 enfants. Pourtant, aucun d'entre eux n'a pris le mauvais chemin. Quand mes enfants se bagarraient, mon époux les punissait parce qu'il avait peur qu'ils reproduisent la même situation qu'il avait vécue. Ce commencement a été très difficile pour moi et la vie a été après plus difficile encore: nous avons quitté cette maison pour vivre avec nos enfants dans une chambre de huit mètres carrés. Je devais tout accrocher au toit. Je pleurais sans cesse. Nous vivions dans la pauvreté et la faim. A la maison tout manquait.

Fanny : « J'ai dû travailler très jeune pour aider mes parents à élever mes frères. J'ai rêvé de donner à ma famille un poste de TV, parce qu'il n'y avait qu'un appareil de radio.

Inés : Des associations donnaient aux pauvres des farines de mauvaise qualité que les pauvres eux-mêmes refusaient, mais j'en faisais des galettes pour mes enfants. Mon époux vendait toutes sortes de choses dans la rue, sans honte, parce qu'il disait que ce qui était honteux était d'être un voleur. Malgré la pauvreté, il fut toujours honnête et nous a enseigné à tous cette valeur que nous tous avons gardée. Quand un enfant naissait, et j'en ai eu huit, c'était très dur : sans argent et mon époux sans travail. On avait trop d'enfants parce qu'il n'y avait pas de contraceptifs et l'Église les interdisait sous peine d'excommunication. Je vendais des galettes de maïs[706] pour aider à habiller mes enfants.

Fanny : Ma mère nous battait sans pitié : elle nous laissait des hématomes. Elle m'a beaucoup maltraitée parce que je disais beaucoup de mensonges. Elle nous disait toujours : « il faut frapper ton fils pour qu'un jour on ne soit pas obligé de pleurer avec lui ou pour lui ».

Inés : Fanny était très agressive et à tout moment, on m'appelait de l'école. Elle volait parfois le peu d'argent que j'épargnais pour acheter des choses à manger. Pourtant jamais elle n'a volé son père parce qu'il lui avait dit qu'il la tuerait si elle le faisait.

Fanny : Je mentais parce que mes parents me frappaient et j'avais peur d'eux. Pour n'importe quoi on était frappé. Un jour j'ai volé l'argent à ma mère et elle m'a punie en m'enfermant dans une chambre obscure et en m'obligeant à réciter 50 chapelets ; si je me trompais, je devais recommencer. Elle me disait que le diable viendrait me chercher et m'emporter avec lui. Un jour, mes parents ont failli me tuer de coups, mon père était près de m'étouffer. Ces corrections m'ont aidé à ne plus voler ni mentir, mais je ne suis pas d'accord avec cette violence et depuis je n'aime pas prier. Un jour, j'ai dû supporter pendant trois semaines une blessure que ma mère m'avait faite avec une ceinture dont l'extrémité avait été chauffée au four à bois pour laisser des ampoules.

L'histoire d'une famille déplacée (racontée par Inés et Fanny)

Une femme déplacée par la violence est venue vivre dans ce quartier avec onze de ses douze enfants. Sa fille aînée l'aidait dans l'éducation de ses frères en les punissant avec une extrême

[706] On appelle « arepas », galettes de maïs qu'on consomme souvent en Antioquia pendant le repas, de la même façon que le pain en France.

violence. Quelques exemples : elle déshabillait ses frères et les enfermait ; aux garçons, si quelqu'un parmi eux n'était pas sage, elle lui mettait un vêtement de femme pour l'empêcher de sortir ; si un frère ou une sœur pendant le repas lui demandait à manger davantage, elle ou sa mère lui donnait toute la marmite en l'obligeant à tout manger, ou bien elles le frappaient avec une ceinture, sans relâche. L'enfant qu'elles ont maltraité le plus est devenu alcoolique et il est en prison pour meurtre.
Fanny : Je reste célibataire, et j'aurais aimé élever mes enfants en leur donnant plus de confiance, en leur expliquant tout et en les traitant bien comme j'essaie de le faire maintenant avec une nièce. Je transmets à mes neveux et à mes nièces d'une façon différente de celle utilisée par mes parents : d'abord, je leur enseigne la valeur de l'obéissance et l'importance de toujours dire la vérité. Ensuite, s'il n'y a que peu d'argent, et s'ils veulent quelque chose, je fais de mon mieux pour le leur donner, mais en respectant les limites. Enfin, je suis consciente de ce que l'argent n'a pas été fait pour être gardé, mais pour faire le bien.
Inés : Mon fils Maurice, qui est mort, était devenu aussi très violent. Un jour son père a failli le tuer parce qu'il frappait ses frères et ses sœurs sans pitié: il l'a frappé tellement dur que son dos était plein de cloques. Mais Gildardo, en étant conscient de ses réactions violentes, m'a dit qu'il préférait qu'on ne se plaigne pas à lui. Il était conscient de son manque de contrôle quand il frappait les enfants, emporté par la rage. Un autre enfant a connu des amis qui l'ont entraîné à boire de l'alcool et à se droguer : les valeurs que nous lui avons enseignées, il les avait effacées de sa vie. Quand mon mari est mort, Maurice m'a dit : « papa ne nous a pas laissé d'argent, mais l'honnêteté et le courage[707] comme les principales valeurs pour bien travailler ».
Fanny : Je ne suis pas d'accord avec la violence avec laquelle notre mère voulait nous enseigner les valeurs. Ma mère disait à mon père : « c'est comme ça – avec violence - qu'on doit traiter les enfants pour qu'ils comprennent et demeurent sur le bon chemin. Mieux vaut qu'un enfant meure plutôt qu'il ne se détourne du bon chemin. Pour cela, il faut les frapper très dur pour qu'ils y pensent. Si je sais qu'un de mes enfants en a tué un autre, je meurs. Il est triste de voir que dans notre quartier beaucoup de mères ont vu enfants tuer quelqu'un ».
Inés : J'ai connu des mères qui gardaient les armes, la drogue ou les objets volés par leurs enfants. Beaucoup d'entre eux ont fini par se faire tuer.
Fanny *:* Nous avons eu une tante qui incitait son enfant à voler son propre père.
Inés : Malheureusement j'ai un fils alcoolique. Quand il était jeune, il n'était pas comme ça. Mais un jour il est parti pour Urabá[708] et il est revenu avec beaucoup de mauvaises habitudes. Il avait trouvé des amis avec qui il buvait sans arrêt. Je pense qu'il se drogue, parce que parfois il devient très violent. Les valeurs que nous lui avions inculquées il les a effacées de sa vie, sauf l'honnêteté qu'il a admirée et intériorisée en suivant l'exemple de son père.
Fanny *:* Oui, il boit beaucoup, mais il est très honnête. Il a été un bon étudiant. Enfant, il travaillait et partageait avec ma mère une partie de l'argent qu'il gagnait.
Inés : Nous faisons tout pour supporter la pauvreté et le manque d'argent en suivant l'exemple et les enseignements de nos parents. On s'attache à Dieu, alors que les jeunes se laissent emporter par la situation.
Fanny : la joie qu'on voit chez les familles pauvres au milieu de situations si difficiles n'est que de l'apparence.

[707] En langage parlé on utilise souvent le mot « verraquera ».

[708] Au nord du pays.

BIBLIOGRAPHIE

MÉTHODOLOGIE

ARBORIO, Anne-Marie, FOURNIER, Pierre. *L'observation directe.* Paris, Armand Colin, 2005.

BEAUD, Stéphane, Weber, Florence. *Guide de l'enquête de terrain.* Paris : La découverte, 2003.

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie.* Paris : Éditions Nathan, 1997.

BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne. *L'entretien.* Paris, Armand Colin, 2005.

BOUVE Rose-Marie. *Comparaison et Ethnographie.* Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation. No. 1, 2001. pp. 43-50.

CEFAÏ, Daniel. *L'enquête de terrain.* Paris : La Découverte, 2003.

DE QUEIROZ, Jean-Manuel. *L'École et ses sociologues.* Paris : Nathan, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation.* Paris : Anthropos, 2000.

DUBET, François, Martuccelli, Danilo. *À L'école, sociologie de l'expérience.* Paris : Seuil, 1996.

DUBET, François. *Sociologie de l'expérience.* Paris : Seuil, 1994.

GALEANO, María Eumelia. *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa.* Medellín : Fondo Editorial Universidad Eafit, 2004.

GHASARIAN, Christian (sous la direction de). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux.* Paris : Armand Colin, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux.* Paris : Les Éditions de Minuit, 1994.

HESS, Remi. *Que noter dans un journal ? Observations et descriptions.* La pratique du journal. L'enquête au quotidien. Paris : Anthropos, 1998. pp. 31-40.

JOURNET, Nicolas. *Pour une ethnologie de l'homme ordinaire. Rencontre avec Christian Bromberger.* Sciences Humaines, 127, Mai 2002. pp. 36-39.

JUAN, Salvador. *Activités ordinaires. Un regard sociologique*. Sciences Humaines, No. 88, 1988.

LAHIRE, Bernard. *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles.* Paris : Nathan, 2002. pp. 131-167.

LAPASSADE, Georges. *La méthode ethnographique. Un exemple : l'ethnographie de l'école.* www.arfe-cursus.com/ethnologie-corpus.htm.

LEWIS, Oscar. *Les enfants de Sanchez : autobiographie d'une famille mexicaine.* Paris : Gallimard, 1963.

MEAD, Margaret. *Le fossé des générations. Les années 70.* Paris : éds. Denoël/Gonthier, 1979.

MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Seuil - Essais. 2005. pp. 48-49.

ROUSSIAU, Nicolas, BONARDI, Christine. *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives.* Belgique : Mardaga, 2001. SCHUTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck, 1987.

SIERRA SABIRON, Fernando. *Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación*. Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation. No. 2, 2002. pp. 27-42.

TAPERNOUX, Patrick. *Ethnographie de l'école*. Cahiers Pédagogiques. No. 306. pp. 30-32.

TAPERNOUX, Patrick. *HESS, Remi. Le lycée au jour le jour.* Revue Française de pédagogie, No. 92, 1990. pp. 110-113.

TAPERNOUX, PATRICK. *L'écriture d'un journal dans le cadre d'un stage d'observation.* Les cahier de l'ISP, No. 32. PP 55-85.

TAPERNOUX, Patrick. *Les enseignants face aux racismes.* Anthropos, 1994.

WACQUANT, Loïc. *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur.* Marseille : Agone, 2002.

WOODS, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires : Paidós, 1998.

TRANSMISSION

ACADEMIE D'ÉDUCATION ET D'ÉTUDES SOCIALES A.E.S. ANNALES 1997-1998. *La transmission entre les générations. Un enjeu de société.* PARIS : Fayard, 1999.

BARBIER, André, DECOURT, Pierre (Sous direction). *Transmission, transfert de pensée, interprétation*. Puteaux : Éditions du Monde Interne, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Les Editions de Minuit, 1985.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Les Editions de Minuit, 2002.

CICCONE Albert. *La Transmission psychique inconsciente. Identification projective et fantasme de transmission*. Paris : Dunod, 2000.

COLLECTIF. *Quelles valeurs transmettre à nos enfants.* Ed. Retz, 2006.

COMMAILLE Jacques, LEBATARD, Chantal (sous direction). *La transmission entre les générations. Un enjeu de société.* Académie d'Éducation et d'Études sociales. Paris : Fayard, 1998.

CORNAZ, Laurent. *L'écriture ou le tragique de la transmission.* Paris : L'Harmattan. 1994.

CYRULNIK, Boris, SERON, Claude (Collectif). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?* Faber, 2004.

DANIÈLE HERVIEU-LEGER. *La transmission des identités religieuses.* Sciences Humaines. Hors-Série 36, 2002. pp. 56-59.

DE DIESBACH, Nicole. *Éducation : transmission d'un savoir ou découverte d'un potentiel* ? Paris : L'Harmattan, 2005.

DE GAULEJAC, Vincent. *L'histoire et héritage. Roman familial et trajectoire sociale.* Paris : Desclée de Brouwer, 1999.

DEBRAY, Régis. *Transmettre*. Paris : Odile Jacob. 1997.

FERRO, Marc, JEAMMET, Philipe. *Que transmettre à nos enfants.* Paris : Seuil. 2000.

FINKIELKRAUT, Alain. *La crise de la transmission* (entretien). Esprit, No. 227, 1996. pp. 54-64.

JEAMMET, Philippe (entretien). *Le monde adulte en mal de transmission.* Esprit, 2005. pp. 17-26.

JEANNERET, Yves. *Communication, transmission, un couple orageux.* Sciences Humaines. Hors-Série 36, 2002. pp. 24-27.

LABORATOIRE DE LA FACULTE D'ÉDUCATION (ISP) DE L'INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS. Cultures, sujet, transmission. Paris : l'ISP, 2004.

KAËS, Rene (Sous la direction de). *Transmission de la vie psychique entre générations.* Amorrortu Editores, 1996.

MEIRIEU, Philippe. *Transmettre, oui… mais comment ?* Sciences Humaines. Hors-Série 36, 2002. pp. 40-43.

MORIN, Edgar. *Éthique*. Paris : Seuil, 2004.

NATANSON, Jacques et Madeleine. *Risquer la transmission.* Paris : Desclée de Brouwer, 2004.

PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant.* Paris : PUF, 1957.

RODET, Chantal (Sous la direction de). *La transmission dans la famille : secrets, fictions et idéaux.* Paris : L'Harmattan 2003.

SEGALEN, Martine. *Familles : de quoi héritons-nous ?* Sciences Humaines. Hors-Série 36, 2002. pp. 20-22.

SIMON, René. *Étique de la responsabilité.* Paris : Cerf, 1993.

TISSERON, Serge. *Le poids des secrets de famille.* Sciences Humaines. Hors-Série 36, 2002. pp. 6-9.

VALDÉS JIMÉNEZ, Yolanka. *"El proceso de transmisión de valores: retos para la familia cubana actual"*. http://168.96.200.17/ar/libros/cuba/valdes.rtf.

VALEURS, ÉTHIQUE, MORALE

AUDI Paul. *L'éthique mise à nu par ses paradoxes, mêmes.* Paris : PUF, 2000.

BEJI, Hélé. *La culture de l'inhumain.* UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Eds. UNESCO/Albin Michel, 2004.

BERGSON, Henri. *Les deux sources de la morale et de la religion.* Paris : PUF, 1984.

BOFF, Leonardo. *Ética planetaria desde el Gran Sur.* Salamanca : Trotta, 2001.

BOLTANSKI, Luc. *L'Amour et la Justice comme compétences.* Paris : Éd. Métailié, 1990.

BOUDON, Raymond. *Le sens des valeurs.* Paris : PUF, 1999.

BRECHON, Pierre. *Les valeurs des Français. Évolution 1980 à 2000.* Paris : Armand Colin, 2003.

BRECHON, Pierre. *Valeurs : une France entre Nord et Sud.* Sciences Humaines, Hors-série N° 46. p. 26.

BRUNET, Patrick J., MARTIN, David-Blais. *Valeurs et éthique dans les médias. Approches internationales.* Laval : Les Presses de l'Université Laval. 2004.

CAILLÉ, Alain, ZASSERI, Christian, SENELLART, Michel. *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile.* Paris : La Découverte, 2001.

CANTO-SPERBER, Monique. *L'inquiétude morale et la vie humaine.* Paris : PUF, 2001.

COMPTE-SPONVILLE, André. *Petit traité des grandes vertus.* Paris : PUF, 1995.

COMTE-SPONVILLE, André. *La morale, c'est le progrès.* Psychologies, Mars 2005, pp. 108-112.

CORTINA, Adela. *El mundo de los valores. Ética mínima y educación.* Bogotá : El Búho, 2003.

DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. *Tratado de pedagogía conceptual 3 : Formación de valores y actitudes. Un reto a las escuelas del futuro.* Bogotá : Fundación Alberto Merani, 1998.

DELAMOTE, Régine, FRANCOIS, Frédéric, PORCHER, Louis. *Langage, Éthique, Éducation. Perspectives croisées.* Rouen : Publications de l'Université de Rouen. 1997.

DOMENACH, Jean-Marie. *Une morale sans moralisme.* Flammarion, 1992.

DURKHEIM, Émile. *L'éducation morale.* Paris : PUF, 1963.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la libéración.* Madrid : ED. Trotta, 1998.

ÉQUIPE DE RECHERCHE CMVV. Université de Paris XII. *Valeurs et changements sociaux.* Paris : L'Harmattan, 2000.

GUITTI. Jean-Marc. *Pour une étique parentale. Essai sur la parentalité contemporaine.* Paris : Cerf, 2005.

GILLET, Marcel. *L'homme et sa structure : essai sur les valeurs morales.* Paris : Téqui, 1999.

GUILLOT, Gérard. *Quelles valeurs pour l'École du XXe siècle* ? Paris : L'Harmattan 2000.

HABERMAS, Jürgen. *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle.* Paris : Cerf. 1996.

LAVELLE, Louis. *Traité des valeurs.* Vol I et II. Paris : PUF, 1991.

LEGRAND, Louis. *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris : PUF, 1991.

LEIF, Joseph. *L'éducation morale et sociale.* Paris : Delagrave, 1986.

LEIF, Joseph. *Vertus éducatives en désordre.* Paris : F. Nathan, 1984.

LIVET, Pierre. Valeurs. Enyclopaedia Universalis, 2006.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. *Inteligente creativa. El descubrimiento personal de los valores.* Madrid : B.A.C., 2003.

MARTINEZ LOPEZ, Octavio. *Fundamentación filosófica de la pedagogía en valores.* Análisis, Bogotá : USTA, No. 48. pp. 69-79.

MENDEL, Gérard. *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs.* Paris : La Découverte, 2004.

MORIN, Edgar. *Éthique*. Paris : Seuil, 2004. MORIN, Edgar. *Éthique*. Paris : Seuil, 2004.

NARANJO VILLEGAS, Abel. *La educación en valores.* Análisis, Bogotá : USTA, No. 48. pp. 55-68.

MACINTYRE, Alasdair. *Après la vertu*. Paris : PUF, 1984.

MARCUS HELMONS, Silvio (sous la direction de). *Dignité humaine et hiérarchie des valeurs.* Louvain : Academia, 1999.

MATSUURA, Koïchiro. *Está creando la globalización de la economía valores para una nueva civilización.* Perspectivas, OIE/UNESCO, vol. XXX, n° 4, diciembre, 2000.

MESURE, Sylvie. *La rationalité des valeurs.* Paris : PUF, 1998.

MORIN, Edgar. *L'éthique de la complexité et le problème des valeurs au XXIe siècle.* UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Eds. UNESCO/Albin Michel, 2004.

NABERT, Jean. *Éléments pour une éthique.* Paris : Aubier, 1971.

ORELLANA, María Angelina. *Los valores como contenidos transversales en la formación de la persona.* Paideia cristiana, No. 24, 1997. P.31-51.

PAQUETTE, Claude. *Pour que les valeurs ne soient pas du vent.* Québec : Ed. Contreforts 2002.

PAYA, Sánchez, Montserrat. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural.* Bilbao : Desclée, 2000.

REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l'éducation.* Paris : PUF, 1999.

SCHELER. Max. *Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs. Essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique.* Paris : Gallimard, 1991.

SOLERE-QUEVAL, Sylvie. *Les valeurs au risque de l'école.* Villeneuve-d'Ascq (nord) : P.U.S., 1999.

THÉVENOT, Xavier. *Compter sur Dieu. Études de théologie morale.* Paris : Cerf, 1993.

UNESCO. *Où vont les valeurs ?* Paris : Eds. UNESCO/Albin Michel, 2004. pp. 17.

VALADIER, Paul. *L'anarchie des valeurs : le relativisme est-il fatal ?* Paris. Albin Michel, 1977.

WILSON, John, Cowel Barbara. *Diálogos sobre educación moral.* Bilbao : Desclée De Brouwer, 1999.

XYPAS, Constantin (sous la direction de). *Éducation et valeurs : approches plurielles.* Paris : Anthropos, 1996.

VILANOU, Conrad, Collelldemont Eulàlia (coord.). *Historia de la educación en valores.* Vol. I - II. Bilbao : Desclée de Brouwer, 2000 – 2001.

ADOLESCENCE, JEUNESSE, JUVÉNILISATION

BIRRAUX, Annie. *Le corps adolescent.* Paris : Bayard, 2004.

BOIMARE, Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre.* Paris : Dunod, 1999.

BORAN, Jorge. *Las grandes tendencias de la situación juvenil. El futuro de la juventud en el contexto del Tercer Milenio.* Medellín, Vol. XXIV, No. 24, 1998. pp. 180-205.

BOTERO GIRALDO, Silvio. *La adolescentización de nuestra sociedad.* Vida Pastoral, No. 103, Julio-Septiembre, 2001. pp. 12-18.

BRÉCHON, Pierre, TCHERNIA, J.F. (dir.) *Les Valeurs des jeunes. Tendances en France depuis vingt ans.* Paris : L'Harmattan, 2001.

CALLE RESTREPO, Arturo (Director). *La formación en valores, de los jóvenes de 12 a 18 años en los municipios de Medellín, Bello, Envigado e Itagüí.* V.1. Medellín: Universidad de San Buenaventura, 2003.

CALLE RESTREPO, Arturo (Director). *La formación en valores, de los jóvenes de 12 a 18 años en los municipios de Medellín, Bello, Envigado e Itagüí.* V.2 *: los escenarios sociales.* Medellín: Universidad de San Buenaventura, 2004.

CALLE RESTREPO, Arturo (Director). *La formación en valores, de los jóvenes de 12 a 18 años en los municipios de Medellín, Bello, Envigado e Itagüí.* V.3 : *Aprender Investigando.* Medellín: Universidad de San Buenaventura, 2005.

COSLIN, Pierre G. *Les conduites à risque à l'adolescence.* Paris : Armand Colin, 2002.

COSLIN, Pierre G. *Psychologie de l'adolescent.* Paris : Armand Colin, 2003.

CUBIDES C. Humberto J., LAVERDE TOSCANO, Maria Cristina, VALDERRAMA H., Carlos Eduardo (sous direction.). *"Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Bogotá : Siglo del Hombre Editores. 2002.

DE CASTRO, Enrique. *Valores morales de la juventud marginada.* Moralia, Vol. VII, Nos. 27-28, 1985. pp. 371-382.

DORTIER, Romain. *Du rock à la techno… Les jeunes et leurs musiques.* Sciences Humaines, 127, Mai 2002. pp. 30-31.

DUBET, François. *La galère : jeunes en survie.* : Éditions du Seuil, 1987.

DUBET, François. *Les lycéens.* Paris : Éditions du Seuil, 1991.

FOURNIER, Martin. *Tableaux de jeunesse.* Sciences Humaines, 127, Mai 2002. pp. 32-35.

GALLAND Olivier, ROUDET, Bernard (dir.). *Les jeunes européens et leurs valeurs. Europe occidentale, Europe centrale et orientale.* Paris : La Découverte, 2005.

GAY, Rita. *Nuestros adolescentes. Cuando educar parece imposible.* Madrid : Sal Terrae, 2003.

GOBIERNO DE COLOMBIA. *Ley 375 de la Juventud.* Bogotá, 4 de Julio de 1997.

HIDALGO, Jesús María. *Prácticas juveniles urbanas. El caso de las agrupaciones juveniles del barrio 12 de Octubre.* Medellín : Universidad de Antioquia, 1994.

HUERRE, Patrice, PAGAN-REYMOND, Martine, REYMOND, Jean-Michel. *L'adolescence n'existe pas.* Paris : Odile Jacob, 2003.

JEAMMET, Philippe. *L'adolescence.* Paris : J'ai lu, 2002.

LOPEZ, Angela. *La violencia juvenil : su cultivo en la sociogénesis del varón.* Razón y fe, Vol. 231, No. 1160, 1995. pp. 615-627.

MOYA SANTOYO, José. *La agresividad de los jóvenes.* Moralia, Vol. VII, Nos. 27-28, 1985. pp. 349-359.

PEREZ ARROYAVE, Clara Lucía, LONDOÑO, Inés Ofelia. *Caracterización de los jóvenes en Medellín: sistematización de 130 fuentes bibliográficas producidas entre los años 1990 et 1997.* Medellín : Fundación Social, 1997.

RUBIO, Miguel. *La juventud actual ante la escala de valores.* Moralia, Vol. VII, Nos. 27-28, 1985. pp. 301-328.

SALAZAR, Alonso. *No nacimos pa'semilla.* Bogotá : Planeta, 2002. Santander : Sal Terrae, 2003.

TROGER, Vincent. *Une jeunesse longtemps sous contrôle.* Sciences Humaines, 127, Mai 2002. pp. 20-25.

INDIVIDU ET MODERNITÉ, IDENTITÉ

AUBER, Nicole. *L'individu hypermoderne.* Ramonville Saint-Agne : Erès, 2004.

BENASAYAG, Miguel. *La fragilité.* Paris : La Découverte, 2004.

BENASAYAG, Miguel. *Le mythe de l'individu.* Paris : La Découverte, 2004.

AUDI Paul. *Où je suis.* Encre Marine, 2004.

BRUCKNER, Pascal. *L'Euphorie perpétuelle.* Paris : Grasset, 2000.

DALAÏ-LAMA, Sa Sainteté, CUTLER, Howard (conversations). *L'art du bonheur. Sagesse et sérénité au quotidien.* Paris : Robert Laffont, 1999.

DUBAR, Claude. *La crise des identités.* Paris : PUF, 2000.

DUBAR, Claude. *La crise des identités.* Paris : PUF, 2000.

GARCIA CANCLINI. Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.* México : Grijalbo, 1995.

JOLLIEN, Alexandre. *Éloge de la faiblesse.* Paris : Cerf, 2003.

JOLLIEN, Alexandre. *Le métier d'homme.* Paris : Seuil, 1999.

LIPOVESTKY, Gilles. *L'ère du vide.* Paris : Gallimard Folio-essais, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. *Le crépuscule du devoir.* Paris : Gallimard Folio-essais, 1992.

KRISTEVA, Julia. *Les nouvelles maladies de l'âme.* Paris : Fayard, 1993.

PASQUIER, Dominique. *Sitcom et realtv : les raisons inattendues d'un succès.* Sciences Humaines, 127, Mai 2002. pp. 26-29.

TOLLE, Eckhart. *Nouvelle terre. L'avènement de la conscience humaine.* Québec : Ariane, 2005.

WEIL, Pascale. *A quoi rêvent les années 90. Les nouveaux imaginaires. Consommation et communication.* Paris : Seuil – Essais, 1993.

SOCIALISATION, CONSCIENTISATION

BAJOIT, Guy, autres. *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation.* Bruxelles : De Boeck, 2000.

DUBAR, Claude. *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative.* Ed. Erès, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés.* La Découverte, 1982.

FREIRE, Paulo. *Lettres à la Guinée – Bissau sur l'alphabétisation.* La Découverte, 1978 ; *L'éducation de la ville.* Paideia, 2000.

FREIRE, Paulo. *L'éducation pratique de la liberté.* W éditeur, 1996.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence, autres. *L'école, lieu de socialisation.* Paris : Ed. Eska, 1999.

MACAIRE, René, GINISTY, Bernard. *Pour une politique de l'avenir humain : essai sur la socialisation.* Paris : l'Harmattan, 1996.

MURIEL, Darmon. *La socialisation.* Paris : Armand Colin, 2006.

TOZZI, Michel, ROCHEX, Jean Ives. *Apprentissage et socialisation.* Montpellier : C.R.D.P., 2000.

VASQUEZ-BRONFMAN, Ana. *La socialisation à l'école : une approche ethnographique.* Paris : PUF, 1996.

CONFIGURATION, INTERACTION, CONSTRUCTION SOCIAL DE LA RÉALITÉ

BONNY, Ives, DE QUEIROZ, Jean-Manuel, NEVEU, Éric (sous la direction de). *Norbert Elias et la théorie de la civilisation.* Rennes : PUR, 2003.

BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. *La construction sociale de la réalité.* Paris : Meridiens Klincksieck, 1986. p. 179.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique.* Genève, Droz, 1972.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique.* Paris : Les éditions de minuit, 1980.

ELIAS, Norbert. *Engagement et distanciation.* Paris : Fayard, 1993.

ELIAS, Norbert. *La civilisation des mœurs.* Pocket : Paris, 2004.

ELIAS, Norbert. *La société des individus.* Pocket : Paris, 1997.

ELIAS, Norbert. *Les logiques de l'exclusion.* Paris : Fayard, 1997.

ELIAS, Norbert. *Qu'est-ce la sociologie ?* Pocket : Paris, 2004.

GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation du soi.* Paris : Les Éditions de Minuit, 1973.

GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne : 2. Les relations en public.* Paris : Les Éditions de Minuit, 1973.

GOFFMAN, Erving. *Les rites d'interaction.* Paris : Les Éditions de Minuit, 1974.

HEINICH, Nathalie. *La sociologie de Norbert Elias.* La Découverte : Paris, 2002.

LACROIX, Bernard. *La contribution de Norbert Elias a l'analyse de la construction sociale de l'état parlementaire***.** Université Paris X- Nanterre : Polis / R.C.S.P. / C.P.S.R. Vol. 9, Numéro Spécial, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne. De la modernité au modernisme. Pour une métaphilosophie du quotidien.* Vol. III. Paris : L'Arche Éditeur, 1981.

MEAD, George Herbert. *L'esprit, le soi et la société.* Paris : PUF, 1963.

LEON, Emma. *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana.* Anthropos : Barcelona, 1999.

WINKIN, Yves (sous la direction de). *La nouvelle communication.* Paris : Seuil – Essais, 2000.

SENTIMENTS, ÉMOTION, CORPS.

COUTURE, Xavier. *La dictature de l'émotion. Où va la télévision ?* Paris : Louis Audibert, 2005.

CYRULNIK, Boris. *Les nourritures affectives.* Odile Jacob, Poche. 2000.

CYRULNIK, Boris. *Les vilains petits canards.* Odile Jacob, 2001.

DAMASIO, Antonio R. *L'Erreur de Descartes.* Paris : Odile Jacob, 2000.

DAMASIO, Antonio R. *Le sentiment même de soi.* Paris : Odile Jacob, 2002.

DAMASIO, Antonio R. *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions.* Paris : Odile Jacob, 2003.

HALL, Edward. *Au-delà de la culture.* Paris : éditions du Seuil, 1979.

HALL, Edward. *La dimension cachée.* Paris : éditions du Seuil, 1978.

HALL, Edward. *Le Langage silencieux.* Paris : éditions du Seuil, 1984.

GESCHE, Adolphe, SCOLAS, Paul. *Le corps chemin de Dieu.* Paris : Cerf, 2005.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. *La force de la conviction. A quoi pouvons-nous croire ?* Seuil, 2005.

HENRY, Michel. *Incarnation. Une philosophie de la chair.* Paris : Seuil, 2000.

JAQUET, Chantal. *Le corps.* Paris : PUF, 2001.

JEAN-BAPTISTE, Patrick, SENDER, Hélène. *Le corps, matière à penser.* Sciences et Avenir, Décembre 2003. pp. 64-77.

LE BRETON, David. *La sociologie du corps.* Paris : PUF – Que sais-je ?, 2004.

LEGRAND, Louis. *Langage, éthique, éducation : perspectives croisées.* Mont Saint-Aignan : Publications de l'Université de Rouen, 1997.

LYONS, William. *Emoción.* Barcelona : Anthropos, 1993.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. *Penser le corps.* Paris : Puf, 2002.

McLEAN, George F. *Crecimiento personal y orden moral : la interacción dinámica entre valores y virtudes.* Análisis, Bogotá : USTA, No. 48. pp. 41-53.

RIME, Bernard. *Le partage social des émotions.* Paris : PUF, 2005.

TAPPOLET, Christine. *Émotions et valeurs.* Paris : PUF, 2000.

VASSE, Denis. *La chair envisagée. La génération symbolique.* Paris : Seuil, 1988.

ÉCOLE, ÉDUCATION, INSTITUTION

COMENIUS, Amos. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous.* Traduction : BOUSQUET-FRIGOUT, Marie- Françoise, SAGET, Dominique, JOLIBERT, Bernard. Paris : Klincksieck, 2002.

DROUIN-HAWS, Anne-Marie. *Éducation et utopie.* Paris : Vrain, 2004.

DUBET, François. *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil, 2002.

DURU-BELLAT, Marie. VAN ZANTEN Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 2002.

GALICHET, François. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos, 1998.

GARCES, Juan Felipe. *Humanismo ético, pedagogía y nuevas tecnologías.* Revista Educación y Pedagogía. Vol. XII, No. 28. pp. 41-66.

FABRE, Michel. *L'école peut-elle former l'esprit ?* Revue Française de Pédagogie. No. 143, 2003. pp. 7-16.

GORDON, Thomas. *Éduquer sans punir. Apprendre l'autodiscipline aux enfants.* Hommes, 2003.

HANSEN, David. T. *Explorando el corazón de la enseñanza.* Barcelona : Idea Universitaria, 2002.

LAGARRIGUE, Jacques, NATANSON, Jacques J. *L'école : le retour des valeurs.* Bruxelles : Boeck, 2001.

MALET, Régis. *Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignement sujet.* R.F.P., N° 132, 2000. pp. 43-51.

MARPEAU, Jacques. *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes.* Ramnville Saint-Agne : Érès, 2000.

MIALARET, Gaston, VIAL, Jean. *Histoire mondiale de l'éducation.* Paris : PUF, Vol. I, II, III, IV, 1981.

MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris : Éds. du Seuil, 2000.

MORIN, Edgar. *Pour sortir du XXe siècle.* Paris : Seuil – Essais, 1991.

MAUGER, Gérard. *Capital culturel et reproduction scolaire.* Sciences Humaines. Hors-Série 36, 2002. pp. 10-12.

PERIER, Pierre. *École et familles populaires.* Rennes : P.U.R., 2005.

POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette. *L'éducation postmoderne.* Paris : PUF, 1999.

PRAIRAT, Eirick. *Autorité et respect en éducation.* Le Portique. Le Respect. Mis en ligne le 15 décembre 2005. URL :
http://leportique.revues.org/document562.html.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. *L'école, ça sert d'abord à faire la société.* Sciences Humaines. Hors-Série 36, 2002. pp. 46-49.

SNYDERS, Georges. *Y-a-t il une vie après l'école ?* Paris : ESF Éditeur, 1996.

SNYDERS, Georges. *La joie à l'école.* Paris : PUF : 1986.

VADEPIED, Alain. *Laisser l'eau faire.* Paris : Scarabée, 1976.

VADEPIED, Alain. *Les eaux troublées.* Paris : Scarabée, 1978.

VERGELY, Bertrand. *Pour une école du savoir.* Saint-Amand-Montrond : Editons Milan, 2000.

YUS RAMOS, Rafael. *Una educación holística para el siglo XXI.* Vol. II. Barcelona : Desclée, 2001.

ÉDUCATION COLOMBIENNE

AHERN, Evelyn J.G. *El desarrollo de la Educación en Colombia : 1820-1850.* Revista Colombiana de Educación. Nos. 22-23, 1991. pp. 7-87.

ALAPE, Arturo. *Ciudad Bolívar. La hoguera de las ilusiones.* Bogotá : Planeta, 2003.

ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. *Leyes generales de educación en la historia de Colombia. Educación y cultura.* Cultura. No. 25, 1991. pp. 51-54.

AUTORES VARIOS. *Evaluación nacional de docentes.* Bogota : Magisterio, 1999.

BAEZ FONSECA, Julio Ernesto (compilador). *Legislación para la Educación.* Bogotá : Case, 1998.

CAMELO, Alfredo. *Educación en el siglo XX : 1900-1950.* Educación y cultura. No. 50, 1999. pp. 34-43.

CARRION CASTRO, César Julio. *Itinerario de nuestra escuela. Visión crítica de los procesos educativos en Colombia.* Bogotá : Magisterio, 1999.

CESPEDES, Abel Rodríguez. *La educación después de la Constitución del 91.* Bogotá: Magisterio, 2002.

CHIAPPE, Clemencia, MYERS, Robert. *El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia (1960-1981).* Revista colombiana de educación. No. 9, 1982. pp. 78-108.

COLLÈGE FRAY RAFAEL DE LA SERNA, *Manual de Convivencia 2004-2005.* Medellín : Célula Producciones, 2004.

COMPES. *El salto educativo. Educación : eje del desarrollo del país.* Revista Colombiana de Educación. No. 29, 1994.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION DE COLOMBIA. *Plan de apertura educativa 1991-1994.* Revista colombiana de educación. No. 22-23, 1991.

ESTEVE, J.M., FRANCO, S., VERA, G. *La política educativa y el cambio social. Del régimen conservador a la República liberal, 1903-1930.* Revista Colombiana de educación. No. 11, 1983. pp. 75-108.

GUERRERO VINUEZA, Gerardo León, ANDRADE, Margoth. *Aspectos generales de la educación durante el periodo del liberalismo radical.* Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 1, 1998. pp. 151-154.

GUERRERO VINUEZA, Gerardo León. La *educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX. Del modelo educativo laico y utilitario al modelo católico-tradicional.* Revista de la Educación Colombiana. Nos. 3y 4, 2001. pp. 69-87.

HELG, Aline. *La educación en Colombia : 1918-1957.* Bogotá : U.P.N., 2001.

HERRERA, Martha Cecilia (dirección). *Conflicto educativo y cultura política en Colombia.* Nomadas. No. 15, 2001. pp. 40-49.

LONDOÑO RAMOS, Carlos Arturo. *El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la Universidad colombiana.* Revista Historia de la Educación Colombiana. Nos. 3 y 4, 2001. pp. 135-146.

LONDOÑO, Luis Alfredo, MENDOZA, Horacio. *Antecedentes históricos de la educación en Colombia.* Revista Universidad de Medellín. *No.* 73, 2001. pp. 9-23.

MARTINEZ BOOM, Alberto, ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. *La educación en las Constituciones colombianas.* Educación y cultura. No. 22, 1991. pp. 8-16.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *La revolución educativa. Plan sectorial 2002-2006.* Bogotá : M.E.N., 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *Educación ética y valores humanos. Serie lineamientos curriculares.* Bogotá, 2004.

MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. *Colombia al filo de la oportunidad.* Bogota : Magisterio, 1998.

MOLANO, Alfredo B., VERA, César A. *La política educativa y el cambio social. Del régimen conservadora la República liberal (1903-1930).* Revista colombiana de educación. No. 11, 1983.

MORENO DÍAZ Y ESCANDÓN, Francisco Antonio. *Método Provisional de Estudios de Santa Fe de Bogotá para los Colegios.* Revista Historia de la Educación Colombiana, Nº 1, 1998. pp. 251-282.

OCAMPO, José Fernando. *La educación pública colombiana : 1950-2000.* Educación y cultura, 50, 1999. pp. 44-58.

ORTEGA y MEDINA, Juan A. *Propósitos y fines de la expansión.* Historia General de América Latina, Vol. II, Paris : UNESCO, 2000.

PARDO, Miguel Angel. *El plan de estudios del General Santander* (1826) : *un importante intento por hacer de la educación una fuerza social productiva.* Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 1, 1998. pp. 55-68.

QUICENO CASTRILLON, Humberto, ECHEVERRY, Jesús Alberto. *Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia.* Educación y cultura. No. 50, 1999. pp. 59-71.

RIVADENEIRA VARGAS, Antonio José. *Utopía, realidades y contrastes entre los planes santanderinos de 1826 y 1834.* Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 1, 1998. pp. 69-90.

RODRÍGUEZ CÉSPEDES, *La educación después de la Constitución del 91, de la reforma a la contrarreforma.* Bogota : Magisterio, 2002.

TORRES AZOCAR, Juan Carlos, DUQUE GIRALDO, Horacio. *El proceso de descentralización educativa en Colombia.* Revista Colombiana de Educación. No. 29, 1994. pp. 7-51.

VILLA, Leonardo, DUARTE Jesús. *Nuevas experiencias de gestión escolar pública colombiana.* Educación privada y política pública en América Latina. Santiago de Chile, 2002.

INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACION DE LA CORPORACION DE PROMOCION POPULAR. *Voces que construyen ciudad.* Medellín, abril, 1998.

ÉCOUTE, DÉCISION, RÉFLEXION, ÉMOTION

BELLET, Maurice. *L'écoute.* Paris : Desclée de Brouwer, 1995.

BERGOUNIOUX, Gabriel. *Le moyen de parler.* Éditions Verdier, 2004.

BERTHOZ, Alain. *La décision.* Paris : Odile Jacob, 2003.

BERTHOZ, Sylvie, GREZES, Julie. *Les émotions, fondement du sens moral.* Cerveau & Psycho. No. 16, Juillet – Août 2006. pp. 66-69.

CHRÉTIEN, Jean-Louis. *L'inouï.* En Christus., No. 198, 2003. pp. 126-134.

FALQUE, Laurent, BOUGON, Bernard. *Pratiques de la Décision.* Paris : Dunod, 2005.

FLIPO, Claude. *Une attention singulière.* En Christus., No. 198, 2003. pp. 5-8.

GAUCHET, Marcel. *La démocratie contre elle-même.* Paris : Gallimard, 2002.

HOFFMAN, Martin L. *L'empathie, ferment de la moralité.* Cerveau & Psycho. No. 16, Juillet – Août 2006. pp. 48-53.

LESCENE, Philippe. *Écouter l'autre.* En Christus., No. 198, 2003. 135-139.

LYONS, William. *Emoción.* Barcelona : Anthropos, 1993.

NAVARRO, Ginés. *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores.* Bilbao : Desclée de Brouwer, 2000.

SFEZ, Lucien. *La décision.* Paris : PUF – Que sais-je ?, 1984.

WEINNBERG, Achille, *Le Kaléidoscope de la décision.* In Sciences humaines Hors Série, 2, 1993, pp 5-9.

COMMUNAUTÉ INDIENNE NASA

CÁTEDRA NASA UNESCO. *Cómo vivían nuestros mayores.* Cauca : ACIN, 2001.

CÁTEDRA NASA UNESCO. *Las luchas de los mayores son nuestra fuerza.* Cauca : ACIN, 2001.

CÁTEDRA NASA UNESCO. *Nuestro proceso organizativo: Resguardos de Toribío, Tacueyó y san Francisco con el Proyecto Nasa.* Cauca : ACIN, 2002.

MOVIMIENTO GRUPO JUVENIL "ALVARO ULCUE". *Minga Juvénil. Movimiento juvénil, Plan de Formación.* Cali : Grafitextos, 2004.

MULCUE, Hernán Celedonio. *Nasa Wuesh Üus Yqqcyñi. Nuestro pensamiento.* Santander de Quilichao : Serie Autores Quilichagüeños, 1997.

Pro-manuscrit. *Pueblos indígenas : en camino hacia la autonomía.*

GRUNDTVIG ET TAGORE

MINISTERE ROYAL DES AFFAIRES ETRANGERES DU DANEMARK. *Nicolaj Frederik Severin Grundtvig.* Copenhague : Bianco Luno, 1970.

NARMADESHWAR, Jha. *Tagore et l'éducation.* Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris / UNESCO: Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 631-648.

REVAULT D'Allones. Myriam. *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité.* Paris : Seuil, 2006.

TAGORE, Rabindranath. *La Demeure de la Paix.* Traduction du titre original « Santiniketan. Paris : Editions Stock, 1998.

TAGORE, Rabindranath. *Obras escogidas.* Madrid : Editiones Aguilar, 1958.

THANING, Kaj. *N.F.S. Grundtvig.* Copenhague : Det Danske Selskab. Trad. J.P. Duclos., 1972.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE **7**

INTRODUCTION ..... **- 9 -**

PREMIÈRE PARTIE **CONTEXTUALISATION DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE** **17**

CHAPITRE 1 **LE PROBLÈME DES VALEURS AUJOURD'HUI** **19**

1.1 LES VALEURS FACE AUX EFFETS DE LA MONDIALISATION 19
1.2 L'INDIVIDUALISME 25
1.3 L'UNIVERSALISME ET LE RELATIVISME DES VALEURS 30
1.4 QU'EST-CE QUE LA VALEUR ? 37
1.5 VALEURS ET CROYANCE 42
1.6 CONTEXTE GEOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE DU TRAVAIL DE TERRAIN 45
1.6.1 La Colombie *45*
1.6.2 L'Amérique Latine *49*

CHAPITRE 2 **LA TRANSMISSION : CONCEPT, PROCESSUS ET ENJEUX** **53**

1.1 QU'EST-CE QUE TRANSMETTRE ? 58
1.1.1 Transmettre égale-t-il communiquer ? *59*
1.1.2 La transmission en tant que phénomène "total" *61*
1.2 LA TRANSMISSION EN TANT QUE PROCESSUS 69
1.3 TRANSMISSION, CONFIGURATION ET INTERACTIONS SYMBOLIQUES 73
1.4 CE QUE NOUS DISENT LES STATISTIQUES 83

CHAPITRE 3 **LES ADOLESCENTS ET LES JEUNES DANS LE PROCESSUS DE TRANSMISSION DE VALEURS** **93**

1.1 LES ADOLESCENTS ET LES JEUNES DANS NOS ENQUETES 94
1.1.1 Jeunes et jeunesse selon les parents et les enseignants *95*
1.1.2 Jeunes et jeunesse selon les adolescents eux-mêmes *98*
1.1.3 Caractérisation des adolescents et jeunes selon les trois lieux du travail du terrain *101*
1.1.4 Principales valeurs pour les jeunes *105*
1.2 LES CONCEPTS D'ADOLESCENCE ET DE JEUNESSE 108
1.2.1 Bref parcours historique *109*
1.2.2 Les incidences psychologiques du développement corporel *112*
1.2.3 Un corps qui change et ses nouveaux langages *115*
1.3 LE MONDE ADULTE EN MAL DE TRANSMISSION 119
1.3.1 Les jeunes et la société contemporaine *119*
1.3.2 Le monde adulte en mal de transmission *121*
1.3.3 Juvénilisation de la société *123*
1.3.4 Les jeunes et la jeunesse dans les lois colombiennes *125*
1.4 LES AMIS, LE GROUPE DE PAIRS ET LE TRI DES VALEURS 126

DEUXIEME PARTIE **CONFIGURATIONS SOCIO-HISTORIQUES ET PROCESSUS DE TRANSMISSION** **130**

CHAPITRE 4 **"CONFIGURATION" INSTITUTION ÉDUCATIVE** **133**

1.1 MEDELLIN ET LE COLLEGE « FRAY RAFAEL DE LA SERNA » 134

1.2 L'ÉDUCATION EN COLOMBIE 138
1.3 LE ROLE DE L'ECOLE DANS LE PROCESSUS DE TRANSMISSION 143
1.3.1 L'école transmet-elle les valeurs ? 143
1.3.2 L'école en tant que transmetteur 152
1.3.3 LE "COMMENT" DE LA TRANSMISSION A L'ÉCOLE 158
1.3.3.1 Les "autrui significatifs" : les enseignants qui ont eu plus d'influence sur moi 162
1.3.3.2 Critères de refus des valeurs 169
1.3.3.3 Comment les valeurs vous on été transmises ? 176
1.3.3.4 Selon les enseignants, comment doit-on transmettre les valeurs ? 179
1.4 PROBLEMATISER ET REFLECHIR 186
1.5 TRANSMISSION ET ACTION PEDAGOGIQUE 188
1.6 LA DIFFICULTE DE TRANSMETTRE POUR L'IDENTIFICATION AU ROLE 190
1.7 TRANSMISSION ET APPARTENANCE SOCIALE 194
1.8 MODELES DE TRANSMISSION DE VALEURS EN EDUCATION : GRUNDTVIG ET TAGORE 196
1.8.1 LA HAUTE ÉCOLE POPULAIRE DE GRUNDTVIG 197
1.8.2 SANTINIKETAN : "La demeure de la paix" 203

CHAPITRE 5 **"CONFIGURATION" FAMILLE LA FAMILLE EN INTERACTION AVEC L'ECOLE211**

1.1 LA FAMILLE OBSERVEE ET JUGEE DEPUIS L'ECOLE. TRANSMISSION ET AUTORITE 213
1.2 RUPTURE DE LA TRANSMISSION OU AGGIORNAMENTO DE CE QUI A ETE REÇU ? 232
1.3 LES "AUTRUI SIGNIFICATIFS" : PARENTS OU ADULTES QUI ONT EU LE PLUS D'INFLUENCE SUR MOI ... 235
1.4 CRITERES DE REFUS DES VALEURS ET RESPONSABILITE DE LA FAMILLE DANS LA DEVIANCE DES JEUNES239
1.5 COMMENT LES VALEURS VOUS ONT-ELLES TRANSMISES ? 243
1.6 SITUATIONS D'URGENCE ET TRANSMISSION 245
1.7 LA FAMILLE EN VOIE DE TRANSFORMATION 247
1.8 TRANSMISSION DES IDENTITES RELIGIEUSES 251

CHAPITRE 6 **"CONFIGURATION" QUARTIER POPULAIRE 255**

1.1 SITUATIONS DE RISQUE ET TRANSMISSION 255
1.2 LES QUARTIERS SANTO DOMINGO ET SAN PABLO 257
1.3 JEUNES ET JEUNESSE DANS LES QUARTIERS POPULAIRES 262
1.3.1 Jeunes en situations de risque 262
1.3.2 Bandes et tueurs : l'échec de la transmission des valeurs ou la transmission d'antivaleurs vues comme des valeurs 266
1.3.3 « Yo soy un "antioqueño" verraco, sin miedo para nada, echao pa' delante » 271
1.4 LA FAMILLE EN SITUATION DE RISQUE : L'ECHEC ET LA REUSSIE DE LA TRANSMISSION 272
1.5 L'ECOLE DANS LES ZONES DE RISQUE : SON ROLE VITAL ET SES DEFAILLANCES DANS LA TRANSMISSION 278
1.6 COMMENT LES VALEURS VOUS ONT-ELLES ETE TRANSMISES ? 281
1.6.1 Les "autrui significatifs" 283
1.6.2 Critères de refus de la façon de transmettre les valeurs 285
1.7 LES AMIS ET LEUR RESPONSABILITE DANS LA DEVIANCE DES JEUNES 287
1.8 RUPTURE DE LA TRANSMISSION OU AGGIORNAMENTO DE CE QUI A ETE REÇU 289

CHAPITRE 7 **"CONFIGURATION" COMMUNAUTÉ INDIENNE : LE PEUPLE PAEZ (NASA) 293**

1.1 HISTOIRE, TRADITION ET PROCESSUS DE TRANSMISSION 296
1.1.1 Bref historique des peuples Indiens en Colombie 296
1.1.2 Le peuple Nasa : histoire et processus de transmission 297
1.1.3 Analyse des processus de transmission 303
1.1.3.1 La communauté en quête de sa mémoire et de son identité 303
1.1.3.1.1 Le modèle post-figuratif ou la transmission traditionnelle 304
1.1.3.1.2 Le modèle co-figuratif ou la transmission en échange 305
1.1.3.1.3 Le modèle pré-figuratif ou la transmission renversée 309
1.1.3.2 Les "autrui significatifs" : l'importance du héros et du leader 310
1.1.3.3 La « conscientisation » comme moyen de transmettre les valeurs dans un milieu d'exclusion 312
1.2 L'ECOLE : LIEU DE "CONSCIENTISATION" ET D'EMANCIPATION 315
1.3 LE JEUNE DES COMMUNAUTES INDIENNES 317
1.3.1 Les témoignages de Lucelly et de Guillermo Tenorio 317
1.4 LA FAMILLE : TRANSMISSION DES VALEURS TRADITIONNELLES ET MODERNITE 320
1.5 REFUS DES VALEURS, AGGIORNAMENTO OU OUVERTURE A DE NOUVELLES VALEURS ? 323

TROISIEME PARTIE **L'INCORPORATION DE VALEURS** **327**

CHAPITRE 8 **LE PROCESSUS D'INCORPORATION DE VALEURS** **329**

1.1 J'AI REÇU, J'AI INCORPORE ET TRANSMIS, JE TRANSMETTRAI 331
1.2 LES EXIGENCES DE LA TRANSMISSION 335
1.2.1 La corporalité des valeurs *335*
1.2.2 La place du corps dans la transmission *337*
1.2.3 Les moyens de transmission *339*
1.2.3.1 Relation et socialisation : proximité et transmission 339
1.2.3.2 Le transmetteur : le témoignage ou l'"investi" par la valeur 343
1.2.3.3 L'affectivité dans les processus de transmission. Le partage social des émotions 346
1.2.3.3.1 L'affectivité et l'illusion axiologique 346
1.2.3.3.2 Émotions et sentiments dans la transmission de valeurs 349
1.2.3.4 Le dialogue : moyen essentiel de transmission 353
1.2.3.5 La comparaison et le partage social des émotions 357
1.2.3.6 Les situations de risque et la livraison des valeurs 360
1.3 LE RECEPTEUR ET LE VECU DES VALEURS INCORPOREES 362
1.3.1 La réflexion et la décision *362*
1.3.2 Stand-by ou "suspension temporaire d'un système de valeurs" *369*

CONCLUSION **375**

ANNEXES **383**

ANNEXE I **TABLEAU DES INTERVIEWÉS** ..... **- 385 -**

JEUNES DU COLLÈGE FRAY RAFAEL DE LA SERNA ..... - 385 -
JEUNES FILLES ÉLÈVES DU "LICEO SAN PABLO" ..... - 386 -
GARÇONS DU COMBO QUARTIER SAN PABLO ..... - 386 -
COMBO QUARTIER SANTO DOMINGO ..... - 387 -
JEUNES INDIENS ..... - 387 -
PROFESSEURS ..... - 388 -
PARENTS ..... - 389 -

ANNEXE II **MODÈLE D'UN TRAVAIL D'ENTRETIEN** **391**

ANNEXE III **D'AUTRES ENTRETIENS** **405**

1.1 ENTRETIEN AVEC LUCELLY 405
1.2 ENTRETIEN AVEC MARGARITA MARIA PALACIOS 415
1.3 ENTRETIEN AVEC INES ET FANNY 422

BIBLIOGRAPHIE **425**

TABLE DES MATIERES **514**

Résumé

La thèse repose sur un travail de terrain fait en Colombie avec des jeunes. Elle propose un nouveau regard sur la compréhension de la transmission des valeurs et les processus d'identification, en mettant en relief l'importance des "configurations", des interactions, du corporel et du vécu. L'auteur emprunte à Norbert Elias ce terme de "configuration" parce qu'il dépasse l'idée d'une société indépendante des individus et d'un individu-atome, indépendant des autres individus. Dans ce contexte on comprend que ce sont les individus ensemble qui forment des "configurations concrètes", que l'on ne peut analyser sans tenir compte chez les actants de l'intentionnalité de leurs actions. Dans une première partie l'auteur fait le point sur ce que signifie "crise des valeurs". Il analyse ensuite ce qu'est la transmission dans ses processus complexes et variés. Il souligne les principaux aspects distinguant l'adolescence et la jeunesse qui peuvent nous aider à comprendre les modes de transmission dans ces tranches d'âge. La deuxième partie étudie ces modes et leurs caractéristiques, leurs succès et leurs échecs en comparant trois configurations différentes : celles d'un collège urbain, d'un quartier populaire et d'une communauté indienne. Un chapitre est consacré à la transmission familiale. La troisième partie consiste dans l'analyse de l'ensemble des données recueillies. Elle relève les caractéristiques requises du transmetteur, les modes et les moyens de la transmission, et comment le récepteur s'incorpore, fait siennes, les valeurs transmises. Une attention particulière est accordée ici à la place du corporel et à la perception psychoaffective des valeurs.

THE PROCESS OF TRANSMISSION OF VALUES AMONG YOUNG PEOPLE
Comparative study of three Colombian configurations

ABSTRACT

This thesis is based on fieldwork made in Colombia with young people. It proposes a new way to try and understand how values are passed down and the identification processes work. The emphasis is laid on the importance of « configurations », interaction between the body and actual experience. The author borrows from Norbert Elias this term of « configuration » because it goes beyond the idea of a society independent from the individual, as well as that of an individual considered as a nucleus and independent from others. In this context, we understand that together, people form « concrete configurations» that cannot be analysed without taking into consideration the intention of those who act. In the *first part*, the author sums up the situation and regards the “crisis of values”, He then analyzes the complex and varied processes of transmission. He underlines the main aspects that distinguish adolescence and youth that can help us understand the transmission processes during these periods of life. The *second part* studies theses processes and their characteristics, as well as successes and failures by comparing three different configurations: one in a college in town, one in a working class district and one in an Indian community. A chapter is devoted to transmission with the family. The *third part* consists in the analysis of characteristics required from the transmitter, the processes, transmission’s means, and studies how the receiver integrates the transmitted values and makes them his own. Specific attention is given here to the place of the body and to the psycho-affective perception of the values.

DISCIPLINE : *SCIENCES DE L’EDUCATION*

MOTS CLES

Transmission, valeurs, jeunes, jeunesse, école, famille, incorporation, N. ELIAS, E. GOFFMAN, G.R. MEAD, E.T. HALL, M. MEAD, M. SCHELER, A. DAMASIO, A. BERTHOZ, P. FREIRE.