



Réseau
*Famille et
Scolarisation
en Afrique*



Réseau
Ouest et Centre
Africain de
Recherche en
Education

Colloque international
Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique
Yaoundé, 6 au 10 mars 2006

**L'éducation en situation de post-conflit :
Le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la
paix ?
Une approche conceptuelle et des exemples**

Milène Trabelsi
Jean-Luc Dubois



L'éducation en situation de post-conflit :

Le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la paix ? Une approche conceptuelle et des exemples

Milène Trabelsi,

Doctorante en Sciences Economiques
Pôle de recherche Développement Socialement Durable (DSD)
Centre d'Economie et d'Ethique pour l'Environnement et le Développement (C3ED)
Université de Versailles St Quentin en Yvelines (UVSQ)
47 Bd Vauban, 78047 Guyancourt Cedex
Tel: 33.(0)1.39.25.56.86 Fax : 33.(0)1.25.53.00
Courriel : queenmilene@hotmail.com

Jean-Luc Dubois

Directeur de recherche à l'IRD
Pôle de recherche Développement Socialement Durable (DSD)
Centre d'Economie et d'Ethique pour l'Environnement et le Développement (C3ED)
Université de Versailles St Quentin en Yvelines (UVSQ)
47 Bd Vauban, 78047 Guyancourt Cedex
Tel: 33.(0)1.39.25.56.86 Fax : 33.(0)1.25.53.00
Courriel: JLucDubois@aol.com

INTRODUCTION

Le rapport mondial sur le développement humain, paru en 2005, souligne le fait que la dernière décennie du 20^{ème} siècle a été le témoin d'une nette réduction dans le nombre des conflits. En effet, après un pic de 51 conflits en 1991, seulement 29 conflits ont eu lieu en 2003 après une décroissance annuelle relativement régulière. Cependant même si le nombre de conflits a décliné, les guerres de ces quinze dernières années ont été extrêmement meurtrières. De plus, elles ont tendance à durer sur de plus longues périodes.

L'Afrique représente actuellement près de 40% des conflits mondiaux et bon nombre des conflits parmi les plus sanglants de ces quinze dernières années y ont eu lieu. Le génocide du Rwanda a fait, en 1994, presque 1 million de victimes. La guerre civile en République démocratique du Congo a provoqué la mort d'environ 7 % de la population. Au Soudan, la guerre civile entre les parties nord et sud du pays, qui s'est étalée sur plus de deux décennies a coûté la vie à 2 millions de personnes et en a déplacé 6 millions. Ce conflit à peine terminé, une nouvelle crise, parrainée par l'État, éclatait à l'ouest dans le Darfour. Notons cependant, qu'au cours des années 90, on a également assisté à un autre nettoyage ethnique, dans les Balkans, au cœur de l'Europe.

Ces situations de crises se situent principalement dans les pays les plus pauvres et ont un impact négatif sur le développement humain. Si l'on veut éviter que de tels conflits ne ressurgissent et que les pays puissent se construire de façon durable pour ne pas compromettre les chances de sortie de la pauvreté pour les générations futures, il faut alors envisager des efforts conséquents. Comme l'a affirmé Koffi Annan, le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies, lors de son rapport sur les réformes de l'ONU : "Il n'y a pas de sécurité sans développement, il n'y a pas de développement sans sécurité, et il ne peut y avoir ni sécurité ni développement si les droits de l'homme ne sont pas respectés". Or ce sont justement dans les seules situations de paix que les droits de l'homme peuvent être garantis et respectés, d'où la recherche d'une paix durable.

La question de la recherche d'une paix durable, n'est pas nouvelle. Elle a hanté de nombreux philosophes et penseurs de l'Antiquité à nos jours. Certains ont examiné le désir de paix face à la guerre (Aristote), le lien entre la paix domestique et la paix sociale (Augustin), les possibilités de sécurité (Hobbes) ou de réalisation de soi (Spinoza) apportées par la paix. D'autres se sont attachés à rechercher les conditions d'une paix durable ou "perpétuelle" (Grotius, Rousseau, Castel de Saint Pierre, Kant). Cependant, pour ces derniers, les conditions d'une paix durable viennent soit d'accords régulant les relations entre Etats, soit d'alliances entre les peuples sous forme d'unions ou de fédérations.

Ce qui change, de nos jours, c'est le fait que les conflits armés soient plus souvent le fait d'individus ou de groupes, au sein d'un même Etat, que de guerre inter-Etats. C'est donc au niveau des personnes, citoyennes et acteurs sociaux, et des groupes qu'ils constituent, qu'il faut rechercher les moyens d'éviter un conflit armé et d'en surmonter les conséquences dramatiques. En ce sens, une éducation des personnes, adaptée à ces nouveaux besoins, pourrait jouer un rôle majeur.

D'autant que le développement, dans sa dynamique de long terme, semble aussi faciliter une meilleure maîtrise des risques de crise, l'apparition de formes de gouvernance plus démocratiques permettant de réduire les famines, la pauvreté, la corruption et, en conséquence, les futurs risques de guerres.

La question est donc de savoir si l'on peut, dans le cadre du développement, renforcer les capacités personnelles ou collectives des êtres humains, afin de leur permettre de mieux vivre ensemble et d'éviter les conséquences irréparables : décès, mutilations, viols et traumatismes divers, qu'engendrent conflits armés, guerres et génocides, et qui handicapent les populations sur plusieurs générations.

Or justement, on remarque que parallèlement à ce questionnement, l'UNESCO a de son côté défini depuis le sommet de Dakar en 2000, quatre orientations fondamentales pour une éducation de qualité, qui sont : apprendre pour "connaître", pour "savoir faire", pour "savoir être" et pour "savoir vivre ensemble". Les deux dernières orientations visent, plus précisément, à développer des "compétences de vie" ou "life-skills" en anglais. Il s'agit, en fait, de qualités psychosociales qu'il est indispensable de posséder pour arriver à vivre avec les autres de façon harmonieuse et pour se sentir bien à travers la maîtrise de sa propre situation. Ces deux orientations commencent à entrer dans les programmes d'éducation à la paix et d'éducation pour le développement durable qui sont actuellement préconisés par l'UNESCO.

En effet, de telles orientations éducatives deviennent essentielles lors qu'on se trouve dans des situations de "post-conflit", à l'issue de guerres ou de génocides, et que l'on veut surmonter les séquelles, physiques comme mentales qui ont été provoquées au sein de la population. Mais, elles peuvent aussi jouer de façon préventive, dans le cas de situations de "pré-conflit", lorsque l'on veut éviter qu'un conflit armé n'éclate et que l'on cherche à maintenir une paix fragile.

C'est dans ce cadre que se situe notre étude qui met l'accent sur l'éducation, comme composante du développement humain durable, et sur son importance pour instaurer, aux niveaux des personnes et des groupes sociaux, le désir et les moyens d'une paix durable dans des situations de post-conflit.

Nous proposons, dans un premier temps, de nous inspirer des travaux des professeurs A.Sen (1987, 2000) et M.Nussbaum (2000) concernant l'approche des "capacités à agir et à être", ou "capabilities", pour construire le cadre analytique du raisonnement. Il nous permettra de voir dans quelle mesure l'éducation aux "compétences de vie" pourrait jouer un rôle dans la prévention et la gestion de certaines des causes qui sont à l'origine des conflits. Dans une deuxième partie, on soumettra quelques illustrations pour ce cadre analytique en se référant à la situation de trois pays : la Tunisie qui, à travers son mode d'éducation, a su préserver un climat de paix, la France dont les récentes violences urbaines amènent à s'interroger sur la pertinence du système éducatif actuel, enfin, le Mali qui demeure, malgré ses difficultés, une expérience éducative plutôt réussie en ce qui concerne notre questionnement.

A. LE CADRE D'ANALYSE

1. Le coût humain des conflits et leur impact sur l'éducation

a. *En termes de développement humain*

Les conflits armés freinent le développement par les coûts humains qu'ils engendrent. Les décès, viols, handicaps et blessures, sont en effet des corollaires immédiats du conflit. Il en va de même pour toutes les conséquences dues au stress et aux divers traumatismes psychologiques. D'autres aspects sont moins visibles et moins faciles à quantifier, mais ont aussi leur importance. C'est le cas de l'effondrement des systèmes alimentaires, de la désintégration des services de santé et d'éducation, et de la perte de revenu, qui, indirectement liés au conflit, ont aussi des incidences négatives sur le niveau de développement humain.

Les statistiques actuelles ne reflètent pas l'ensemble de ces coûts d'autant que, dans les pays plongés en conflits, la collecte des données est souvent difficile voire impossible. Cependant, il est clair que les coûts humains immédiats, bien qu'ils soient importants, ne constituent qu'une proportion du lourd tribut payé par les pays. On peut s'appuyer, dans une première approche, sur l'Indicateur de Développement Humain (IDH), imaginé par le PNUD sur la base des travaux du professeur Amartya Sen, pour évaluer les coûts à long terme du conflit.

Cependant, le niveau de l'IDH demeure affecté par l'évolution de ses différentes composantes : le Produit intérieur brut (PIB) en parité de pouvoir d'achat, l'espérance de vie à la naissance, le taux d'alphabétisation et le taux global de scolarisation. Il convient donc d'être prudent au moment d'interpréter la relation entre le niveau de l'IDH et la présence d'un conflit au sein du pays. Néanmoins, on remarque l'existence d'une relation relativement étroite entre un faible niveau de développement humain et la présence d'un conflit violent.

De fait, ce dernier est souvent la cause principale du faible classement d'un pays en termes d'IDH et, plus fréquemment, de son maintien à ce niveau de classement. En effet, on remarque que sur les 32 pays classés dans la catégorie "faible développement humain", 22 ont connu un conflit à un moment donné depuis 1990 et 5 ont connu un renversement de tendance dans l'évolution du développement humain au cours de la dernière décennie (PNUD 2005). De ce fait, les pays subissant de violents conflits font partie du groupe le plus à la traîne en matière de réalisation des Objectifs du Millénaire (ODM).

Ces coûts de développement humain, qui sont directement associés aux conflits armés, sont l'occasion de plaider en faveur d'une démarche de prévention. En effet, une fois amorcé, le conflit accroît les problèmes difficiles à résoudre et accumule les coûts humains de manière irréversible. Lorsque qu'une population initialement pauvre perd ses biens et sa capacité à prendre en charge les soins de santé, à maintenir les enfants à l'école et à conserver une nutrition correcte, les conséquences deviennent vite fatales. Les opportunités manquées en matière d'éducation notamment sont alors retransmises de génération en génération sous la forme d'analphabétisme ou d'illettrisme. Ceci compromet alors le bien-être des générations futures et, par déduction, le développement durable du pays et des individus.

b. *En termes d'éducation*

L'éducation est, par définition, l'un des éléments clés du développement humain. Il ne s'agit pas seulement d'un droit fondamental, mais aussi d'une base indispensable au progrès dans d'autres domaines tels que la santé, la nutrition, le développement des institutions et la démocratie.

Le conflit armé sape toutes ces fondations et contribue à créer un climat qui perpétue la violence. Il crée des obstacles à l'éducation en détruisant les infrastructures d'enseignement (écoles, collèges et lycées), réduit le financement des écoles et les rémunérations professeurs et empêche les enfants de se rendre en classe. Les parents sont d'ailleurs souvent peu disposés à envoyer leurs enfants à l'école compte tenu des risques de sécurité. Surtout que les écoles étant sous l'autorité de l'Etat, elles sont souvent une des premières cibles pour les groupes rebelles hostiles au gouvernement.

En Colombie, par exemple, le taux d'abandon scolaire des enfants est plus élevé dans les municipalités où les rebelles et les paramilitaires sont actifs que dans les autres régions du pays. L'insécurité liée au conflit armé est, de plus, fortement associée à l'inégalité des sexes en matière d'éducation. Même lorsque l'enseignement s'avère possible, comme dans les camps de réfugiés ou d'urgence, la crainte de l'insécurité personnelle est telle qu'elle empêche les jeunes filles de se rendre à l'école.

2. Une nouvelle vision de l'éducation

Dans le monde actuel, les connaissances et les technologies se renouvellent de plus en plus vite. De plus, les flux migratoires, internes aux pays ou entre eux, rendent les sociétés de plus en plus multiculturelles. Dans ce contexte, il devient indispensable de donner aux jeunes, à travers les systèmes d'enseignement secondaire, les compétences leur permettant de continuer à apprendre tout au long de leur vie. Un tel consensus a pris forme lors du Forum mondial sur l'Education pour tous qui s'est tenu à Dakar en 2000. S'étant penché sur la question, il a proposé comme objectif pour réaliser une éducation de qualité qu'elle puisse *“répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante”* (objectif n°3).

a. L'éducation en situation de crise

L'éducation pour être effective demande, par essence, de la durée, une certaine lenteur, la stabilité, la tranquillité et même un minimum de confort. C'est pourquoi, il peut paraître paradoxal de vouloir raisonner sur l'association des deux mots : éducation et crise.

Pourtant, en situation de conflits armés, de guerres, de crises politiques et sociales, de situations d'instabilité et de catastrophes naturelles, où apparaissent camps de réfugiés, installations précaires dans des villages en ruine, dans des quartiers détruits, etc., l'école reste une nécessité qui demeure stable, un désir qui veut être satisfait, une exigence à laquelle il faut pouvoir répondre. C'est pourquoi, le retour des enfants à l'école, la reprise et la poursuite d'un enseignement sont désormais considérés comme l'une des composantes de l'urgence, ou en tout cas de l'immédiate post-urgence, dès lors que commence à se préciser une situation de post-conflit.

Depuis plus d'une décennie maintenant, un nouveau pas a été franchi avec l'inscription du droit à l'éducation dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Celui-ci a été trop longtemps considéré comme ne relevant pas de l'urgence. C'est devenu maintenant une exigence, même dans les situations de conflit et d'immédiat post-conflit. Ce fait a depuis été repris par un grand nombre de conventions internationales dont la convention relative aux droits de l'enfant de 1989.

En 2000, le Forum mondial de Dakar sur l'éducation pour tous a organisé une session sur le thème "éduquer en situations d'urgence et de crise" et a invité les pays à "répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup des conflits armés, de catastrophes naturelles ou de situations d'instabilité". Margaret Sinclair, dans son ouvrage *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction* (2000) explique que "des mesures spéciales [d'éducation d'urgence] s'imposent aussi longtemps que les populations continuent de "subir ce contrecoup" [...]. La phase initiale de reconstruction post-conflit en fait partie puisqu'elle requiert l'instauration de mesures spéciales afin [que les enfants] puissent reprendre rapidement leur scolarité lorsque les structures scolaires, régionales ou nationales, de leur pays ont été presque entièrement détruites".

L'éducation étant alors bien perçue comme un besoin par la majorité des individus d'un pays ayant subi un conflit armé, il reste à réfléchir sur le type d'éducation qu'il faut mettre en œuvre en situation de post-conflit pour pouvoir déboucher sur une paix durable. Ces formes d'éducation ne supprimeront pas pour autant les risques de conflits entre personnes ou groupes de personnes (Lapeyronnie 1992), mais elles permettront de savoir les gérer et d'éviter qu'ils ne dégénèrent en conflits armés, en guerre civile, voire en génocide.

b. L'émergence de la notion des "compétences de vie"

Les quatre "piliers" d'un enseignement de qualité tels qu'ils ont été définis par l'UNESCO (2000) permettent de jeter les bases d'une stratégie qui pourraient aider à relever ce défi. Il s'agit de proposer un enseignement qui suive quatre orientations :

1. *Apprendre à connaître*: l'enseignement doit aider les étudiants à acquérir les instruments du savoir, c'est à dire les outils essentiels à la communication et à l'expression orale, à la lecture, l'arithmétique et l'art de résoudre les problèmes, à posséder à la fois une solide culture générale et la connaissance approfondie de quelques domaines, à comprendre quels sont les droits et les responsabilités, et, surtout, à apprendre à apprendre.
2. *Apprendre à faire*: l'enseignement doit aider les étudiants à acquérir des savoir-faire et des compétences sociales et psychologiques qui leur permettront de prendre des décisions informées dans diverses situations, de gérer les relations sociales et les relations de travail, d'accéder aux marchés locaux et mondiaux, d'utiliser les outils technologiques, de satisfaire leurs besoins fondamentaux et d'améliorer leur qualité de vie et celle d'autrui.
3. *Apprendre à être*: l'enseignement doit contribuer à l'épanouissement de la personnalité des individus et leur permettre d'agir avec davantage d'autonomie, de jugement, de réflexion critique et de responsabilité personnelle. Il doit viser à développer toutes les facettes du potentiel de chacun comme, par exemple, la mémoire, le raisonnement, le sens esthétique, les valeurs spirituelles, les capacités physiques et l'art de la communication. Il doit encourager un mode de vie sain, le goût du sport et des loisirs, l'appréciation de sa propre culture, le respect d'un code éthique et moral, l'art de se faire valoir et de se défendre, et la capacité de rebondir.
4. *Apprendre à vivre ensemble*: l'enseignement doit renforcer chez les étudiants les savoir-faire et les aptitudes susceptibles de les aider à accepter leur interdépendance mutuelle.

Il doit apprendre à résoudre les conflits, à travailler et planifier ensemble des objectifs et un avenir communs, à respecter le pluralisme et la diversité (sexuée, ethnique, religieuse et culturelle) et à participer activement à la vie de la communauté.

Ces deux dernières orientations visent particulièrement à développer les “compétences de vie” des personnes, c’est à dire des qualités psychosociales qui permettent de vivre avec les autres de façon harmonieuse et à se sentir bien à travers la maîtrise de sa propre situation.

Le concept “life-skills” a émergé il y a une dizaine d’années pour répondre au besoin d’intégrer dans le cursus éducatif de quoi aider les étudiants à prendre des décisions, à faire face aux risques, et aux situations d’urgence et de survie, auxquels ils peuvent être confrontés. Dans ce contexte, l’objectif était de favoriser le développement personnel, d’aider les étudiants à réaliser leur potentiel et à jouir d’une vie privée, professionnelle et sociale épanouie. Dans les faits, ce concept a été progressivement assimilé à une formation orientée uniquement vers l’acquisition de certaines conduites et de certains comportements.

Ce n’est que récemment que les “life skills” ont été réintégrés dans une perspective plus large de “compétences pour la vie” et se sont ainsi rapprochées du sens de “capacités” (reliant connaissances, habiletés/aptitudes/savoir-faire, valeurs, attitudes et comportements) afin de pouvoir faire face avec succès tant aux enjeux de la vie quotidienne (privée, professionnelle ou sociale) qu’aux situations exceptionnelles. Tout ceci dans le but de pouvoir envisager un avenir meilleur. Les compétences de vie mettent ainsi l’accent sur le développement de certaines capacités, personnelles comme collectives, qui permettent de surmonter les épreuves. C’est le cas, en particulier, de la capacité de résilience.

En effet, renforcer les capacités d’agir et d’être des personnes est un aspect crucial de l’éducation en situations d’urgence ou de reconstruction. Cela demande de faire assimiler aux enseignants et aux responsables d’écoles, les nouvelles techniques qui permettent de faire face aux situations stressantes et inhabituelles. Ce qui sera d’autant plus facile qu’il faut souvent aussi former, au même moment, un certain nombre d’enseignants inexpérimentés aux principes de base de l’enseignement.

De plus, le fait de développer ces capacités chez les enfants, c’est leur permettre à terme de transmettre à leur tour aux générations futures les bases d’un développement qui pourrait devenir socialement durable. Ce qui rejoint la vision du développement préconisée par l’économiste A.Sen et la philosophe M.Nussbaum, pour qui l’amélioration des capacités personnelles (“capabilities”) et collectives, à travers l’agence (“agency”), est source de croissance et finalité humaine du développement.

3 . L’approche des capacités et la durabilité sociale de développement

Sen suppose que les individus, à partir de leurs caractéristiques personnelles et des opportunités économiques et sociales qu’ils rencontrent (aspects exogènes) mobilisent leurs potentialités (dotations en capital physique, financier, humain, social, droits divers, etc.) pour fonctionner. Il en résulte un espace de fonctionnements possibles qui exprime la “capacité de faire ou d’être” d’une personne. Cette capacité (“capability”) résulte donc de la conversion de dotations individuelles en fonctionnements possibles, réalisés ou réalisables. La capacité d’une personne rejoint ainsi la notion de liberté pour cette personne car elle retrace le fait de

“pouvoir choisir” entre différents modes de vie possibles en transformant un liberté formelle, donnée par la loi, en liberté réelle, celle de choisir (Sen, 2000).

Nussbaum (2000) poursuit dans la même voie cette réflexion en distinguant, au sein de la capacité générique d’une personne qui exprime un vecteur de fonctionnements possibles, une série de dix “capacités humaines fondamentales” qui retracent autant de fonctionnements spécifiques (“capabilities”). Dans ce cadre de pensée, on peut considérer que les compétences de vie ne sont en fait que certaines capacités particulières qu’une éducation appropriée peut contribuer à développer ou à améliorer.

a. Les inégalités et transmission des capacités

Le problème qui se pose alors est celui de l’accès au type d’éducation correspondant. L’UNESCO dans ses orientations recommande l’enseignement aux compétences de vie. Dans ce contexte, ce sont l’équité dans l’accès à la formation des compétences de vie, au sein d’une même génération, et la transmission équitable de ces compétences d’une génération à l’autre, qui deviennent les conditions d’un développement socialement durable (ou durable en termes sociaux). Elles visent à prévenir ou à gérer certaines des causes fondamentales des conflits. En mettant ainsi en valeur le principe d’équité intra et intergénérationnelle comme condition fondamentale de durabilité sociale, il devient nécessaire de tout faire pour réduire ou contrôler certaines formes d’inégalité et mettre en place des processus de redistribution.

Or dans notre cas, ce qui importe ce sont les inégalités d’accessibilité, qui retracent les différences dans l’accès aux biens et services, et les inégalités de capacités qui marquent les différences dans les processus de formation de ces capacités. L’accessibilité est indispensable en premier lieu pour permettre à la personne de transformer des potentialités en fonctionnements individuels et de constituer ses capacités. En termes d’éducation, cela implique, d’une part, de l’accès à l’éducation sous ses différentes formes d’alphabétisation, de scolarisation, d’apprentissage, etc., et de la capacité à constituer un capital humain sous la forme de divers savoir-faire, de diplômes, etc. Mais ce processus ne peut s’opérer que si l’individu a les caractéristiques personnelles adéquates et l’opportunité sociale de le faire. Si bien qu’il faut aussi tenir compte les différences dans les dotations et potentialités des personnes, dans leurs caractéristiques individuelles et dans les opportunités économiques et sociales qu’elles rencontrent. Tous ces aspects interviennent dans la formation du capital humain au sens large (capital éducatif marchand et non marchand) et dans la possibilité de son transfert à la génération suivante.

La prise en compte du facteur d’équité, intra et intergénérationnel, est une condition fondamentale pour assurer la durabilité sociale. Toute augmentation de certaines inégalités perçues comme inéquitables engendrent des frustrations et troubles sociaux pouvant déboucher sur de violents conflits (Azam 2001). Cette durabilité sociale permet au développement humain de se poursuivre avec pour finalité première de développer les capacités individuelles et collectives (Dubois, Mahieu, Poussard 2002).

Il convient toutefois de noter que toute politique qu’elle soit à finalité économique, sociale ou écologique peut être à la source d’externalités sociales négatives. Autrement dit, elle peut avoir des effets pervers inattendus ou des conséquences sociales graves, engendrant de l’exclusion, des trappes à pauvreté spatiales, une hausse de la vulnérabilité ou des inégalités.

En fait, toute mesure de politique publique a un impact sur l'ensemble des capacités détenues par une personne. Elle en modifie la structure interne, en affaiblissant certaines des capacités au bénéfice de d'autres. Ce faisant, elle peut rendre certaines personnes plus vulnérables en raison d'un affaiblissement de leurs capacités.

Cela les rendra moins aptes à surmonter les chocs résultant de risques comme la maladie, la perte d'un emploi, la baisse d'un revenu, si ceux-ci se concrétisent.

L'inégalité dans les capacités engendre donc une inégalité de vulnérabilité face aux chocs externes tel les conflits inhérents au pays de résidence. Or, pour les catégories les plus vulnérables, il n'est pas sûr que la structure de capacités permette, en cas de chocs externes, d'opérer des substitutions ou des complémentarités entre les différentes capacités détenues, comme par exemple entre capital éducatif et financier, entre capital santé et obligations sociales, etc..

Par définition, on attend d'un développement socialement durable qu'il ne remette pas en cause les acquis et capacités d'amélioration du bien-être pour l'ensemble de la population, actuelle comme à venir. Autrement dit, il se doit de mettre en place des mesures protégeant les potentialités et acquis des personnes, renforçant les capacités d'une génération donnée, et facilitant leur transfert à la génération suivante. De tels choix politiques demandent d'abandonner une vision purement utilitariste et de se référer à une éthique de la responsabilité vis à vis des générations actuelles comme futures et peut demander la mise en place de principes de précaution sociale pour éviter toute conséquence sociale irréversible ou irréparable.

La promotion des capacités personnelles, à travers les travaux de Sen et de Nussbaum a le mérite d'avoir remis à l'ordre du jour l'éthique en économie à travers d'autres voies que l'utilitarisme et d'avoir permis la réhabilitation de la personne libre de ses choix et donc responsable vis à vis d'autrui des conséquences qui en résultent.

b. Les solutions pour une paix durable

Dans ce contexte, la référence au développement socialement durable permet de mieux appréhender l'impact des conflits armés et de chercher les moyens de les prévenir ou de les réduire. On sait que les conflits armés détruisent le capital physique, mais on oublie qu'ils réduisent aussi le capital humain (résultat d'années d'éducation et d'expériences, et de soins de santé réguliers). Ils rendent ainsi les gens encore plus vulnérables et les empêchent de réaliser leurs potentialités. De plus, ils engendrent des formes perverses de capital social par le développement de liens sociaux mafieux et corrompus. Ceci est d'autant plus vrai que les milices armées ne respectent plus les conventions internationales et pourchassent les populations civiles, enrôlant de force les adolescents ou mutilant les enfants.

Les conflits armés, et l'économie de guerre qui en résulte, déchirent les liens sociaux et les recomposent sur de nouvelles bases en niant les droits fondamentaux et en instaurant de force de nouvelles formes d'inégalité. Il est, cependant, nécessaire de pousser plus loin la réflexion théorique dans ce domaine pour élaborer un cadre conceptuel qui permettrait d'analyser et de comprendre les situations de certains pays menacés par des conflits dévastateurs, comme c'est le cas notamment en Afrique subsaharienne.

France (16)	0,938	79,5	...*	92	27 677	0,91	0,97	0,94	-1
Tunisie (89)	0,753	73,3	74,3	74	7 161	0,80	0,74	0,71	-20
Mali (174)	0,333	47,9	19,0	32	994	0,38	0,23	0,38	-10

Source : Rapport mondial sur le développement humain 2005

1. Le cas tunisien : une éducation à la paix implicite

L'approche de la Tunisie concernant l'éducation est intéressante quand on l'examine à travers le prisme de la gestion des conflits intérieurs et de la référence à une culture de paix implicite. La Tunisie est encore un pays en développement, mais en voie d'émergence. Selon l'indicateur IDH, elle appartient au groupe des pays à développement humain moyen et le dernier rapport mondial sur le développement humain (PNUD 2005) la classe en 89^{ème} position sur 177 pays, soit une progression de trois places depuis le dernier rapport.

La Tunisie a initié plusieurs projets mettant l'accent sur l'enseignement de base avec pour objectif de doter l'enfant, dès ses premières années de scolarité, d'acquisitions comportementales concernant la gestion des conflits, la lutte contre la violence, la construction d'une vie en paix. Le Croissant Rouge tunisien joue d'ailleurs un rôle notable dans la mise en œuvre de certains de ces projets.

Cependant, comme il est difficile de décréter "l'éducation à la paix" comme nouvelle discipline scolaire indépendante, on préfère aborder cette vision de manière transversale en développant et en enseignant ses concepts fondamentaux au sein des différentes matières qui sont habituellement enseignées. Il y a cependant, deux actions importantes qui contribuent à la mise en œuvre de cette initiative :

- La production d'un document servant de guide pour les enseignements
- Une formation ajustée des enseignants et d'encadreurs spécialisés

Tant dans le cadre des principes de la Stratégie nationale d'alphabétisation que dans les apports de l'éducation scolaire obligatoire, on retrouve cette vision et les moyens qui permettent de valoriser cette approche.

a. La Stratégie nationale d'alphabétisation (S.N.A)

La Stratégie nationale d'alphabétisation mise en œuvre depuis 1993 s'appuie sur les principes fondamentaux suivants :

- Prise en compte des besoins des intéressés et de leurs ambitions dans les programmes mis en œuvre et adhésion de la population aux programmes qui lui sont proposés
- Intégration de la lutte contre l'analphabétisme dans tous les programmes destinés à la promotion des catégories sociales défavorisées et, plus généralement, dans les programmes de développement économique et social. Or, ceci s'est fait en coordination avec le système éducatif de façon à mieux lutter contre l'échec scolaire.

*Données non disponibles pour cette année, il y a plus un problème d'illettrisme que d'alphabétisation

- Mise en œuvre de la SNA en partenariat avec les institutions et d'associations engagées dans l'alphabétisation afin de réduire les coûts et de consolider l'engagement des partenaires.

Pour atteindre les objectifs fixés pour la SNA, le Ministère des Affaires Sociales s'est engagé à encourager les personnes analphabètes à s'inscrire aux cours. Il a aussi mis en place une approche de l'alphabétisation intégrée qui prend en compte les motivations, les aspirations et les besoins de ces personnes.

De nombreuses réalisations ont été faites sur le plan quantitatif comme qualitatif. En termes quantitatifs, le nombre de centres d'alphabétisation et les effectifs de participants ont évolué de la manière suivante :

Année scolaire	Nombre de centres	Nombre d'apprenants
1993 - 1994	153	4505
1994 - 1995	433	17.063
1995 - 1996	485	16.831
1996 - 1997	663	17.637
1997 - 1998	695	17.800
1998 - 1999	583	14.749
1999 - 2000	888	23.895

Source : UNESCO, 2000, *Evaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000. Rapport sur la Tunisie*, Unesco, Tunis

Cependant malgré cette tendance et les résultats positifs obtenus, le nombre d'analphabètes reste encore trop élevé pour correspondre aux aspirations d'une nation qui a fait de l'éducation une condition primordiale pour un développement économique et social durable.

Sur le plan qualitatif, de nombreux instruments ont été produits et élaborés : curriculum d'alphabétisation, guide méthodologique pour les enseignants, manuel pour les apprenants, documents de formation des intervenants, spots et clips TV de sensibilisation à la SNA. De plus, la mise en place des mécanismes de conception, de mise en oeuvre, de suivi et d'évaluation de la SNA a demandé l'instauration d'institutions spécifiques comme le Conseil National de l'Alphabétisation auprès du Ministre des Affaires Sociales, la Direction de la Lutte contre l'Analphabétisme et de l'Education des Adultes, la création de 23 commissions régionales auprès des gouverneurs du pays, de 260 commissions locales auprès des délégués, les commissions techniques spécialisées pour le suivi des projets et des programmes, etc..

Cette approche intégrée vise, au travers des activités d'alphabétisation, à initier aux savoir-faire et être dans la vie quotidienne, à la communication sociale et plus généralement à satisfaire tous les besoins éducatifs considérés comme fondamentaux. Ainsi, parmi les thèmes des cursus d'alphabétisation au niveau de base et au niveau complémentaire, on trouve la

citoyenneté, la vie socio-économique, la santé et l'environnement. Les cursus scolaires visent ainsi à développer et à promouvoir chez le "citoyen tunisien" des valeurs, des habiletés et compétences, des attitudes et comportements permettant une amélioration de la qualité de vie et la capacité de pouvoir continuer à apprendre et choisir les moyens de vivre dans la dignité.

b. Le système éducatif tunisien

- *Le droit à l'éducation*

A l'actif du système éducatif tunisien, on peut citer la généralisation de l'enseignement par la loi du 29 juillet 1991 qui a rendu possible la gratuité de l'enseignement et la scolarité pour tous.

Le droit à l'éducation est ainsi garanti sans discrimination car l'enseignement de base "est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 16 ans pour tout élève à même de poursuivre régulièrement ses études selon la réglementation en vigueur" (article 7). Ce principe a été confirmé par le code de protection de l'enfant adopté en 1995 qui considère que l'enfant est en danger dès lors qu'il y a "manquement notoire et continu à l'éducation et à la protection" (article 20).

La loi de 1991 énonce clairement, comme principes fondamentaux, des valeurs d'identité, de citoyenneté et de tolérance sur lesquelles doit s'édifier le processus de la construction de la personnalité du jeune tunisien. Ces principes tirent leur légitimité de valeurs de référence universelle auxquelles se réfère l'école tunisienne pour engendrer un espace d'éducation à la liberté et aux droits de l'homme.

La mise en œuvre de ces principes s'est traduite par un certain nombre de résultats positifs comme la scolarisation de tous les enfants à 6 ans et l'amélioration du rendement scolaire avec une diminution notable du taux d'abandon. Il reste cependant encore des efforts à fournir pour améliorer et généraliser l'enseignement préscolaire qui n'est dispensé que par de petites institutions privées situées dans les grandes villes.

- *La généralisation progressive de l'approche par les compétences de base*

Ce modèle pédagogique, qui vise notamment le relèvement des taux de réussite et la résorption des déperditions scolaires, focalise sur les acquis de base, qu'il importe de privilégier par rapport aux acquis « secondaires », en prônant une démarche pédagogique qui procède « par intégration » plutôt que « par accumulation », cela afin de doter les élèves d'une aptitude à mobiliser leurs connaissances pour traiter les questions et problèmes qui leur sont soumis. L'application de ce système, qui a démarré à titre expérimental en 1995/96 avec 63 écoles, s'étend en 1999/00 à 937 écoles. Sur la base des suivis et évaluations, il a été décidé de généraliser cette approche pour l'ensemble des écoles primaires, d'abord au niveau de la 1^{ère} année de l'enseignement de base, puis progressivement pour les autres niveaux de l'enseignement de base jusqu'au terme de l'année 2003/04.

De plus, la création du Centre National de Formation des Formateurs en Education, qui doit bénéficier de dotations accrues, devrait soutenir l'effort d'amélioration de l'encadrement pédagogique dans les différents cycles scolaires.

Grâce à cette politique axée pour l'essentiel sur la valorisation des ressources humaines, la Tunisie a pu accéder à de nouveaux paliers de développement. Mais si des

efforts sont actuellement mis en œuvre pour permettre au système éducatif de réaliser ses objectifs en matière de qualité et d'équité, un certain nombre défis doivent encore être relevés concernant l'éducation des jeunes. Dans ce cadre, il faut encore améliorer les conditions pédagogiques, réorganiser l'enseignement des compétences de base et celui des autres cycles et adopter une approche plus marquée d'intégration sociale pour déboucher sur un enseignement de qualité.

2. Le cas malien : construire et maintenir une paix fragile

Le Mali est un cas intéressant car il fut le théâtre d'un conflit armé entre les nomades Touaregs et le gouvernement central durant les années 1990.

Aujourd'hui, le Centre National de Développement des Programmes (CNDP) qui est l'institution nationale en charge des programmes scolaires dispose d'un plan de révision des cursus pour les enseignements primaire et secondaire qui s'étend de 2003 à 2008. Une révision qui insiste sur l'intégration des "compétences de vie" dans les programmes. Ces dernières se définissent comme "l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, constatés et mesurés, qui permettent à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches". Les compétences de vie s'ajustent aux aspects de la vie contemporaine. Elles traduisent les attentes sociales et les priorités éducatives. Elles reflètent les défis auxquels les élèves auront à faire face. Elles sont la manifestation des attitudes et des comportements nécessaires pour s'adapter à la vie et relient l'enseignement scolaire à la vie quotidienne.

Le cursus de l'enseignement fondamental prend en compte les quatre piliers de l'éducation : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble avec les autres, apprendre à être. Il vise donc à développer trois types de compétences : les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les compétences de vie. Dans ce contexte, les domaines reliés aux compétences de vie traitent de la communication, la santé-nutrition, les activités socio-économiques, l'importance du leadership, la culture de la paix, les droits humains et la démocratie, les aspects de genre, la protection de l'enfant, et l'environnement.

L'appropriation personnelle du contenu de ces enseignements devrait aider à réagir dans une large variété de situations et ainsi accroître les chances de saisir les opportunités qui permettent de résoudre les problèmes de la vie courante.

Sur la base de ce constat, on peut penser que l'éducation permettra de lutter efficacement contre la pauvreté. Il faut néanmoins qu'une stratégie d'alphabétisation systématique des populations non scolarisées soit mise en place et que l'égalité d'accès à l'éducation soit assurée pour tous, y compris les plus pauvres. A cela se rajoute la nécessité d'améliorer la qualité des enseignements par la formation initiale puis continue des enseignants, et par la mise à disposition des écoles de matériel pédagogique adapté.

Or, les indicateurs qui retracent la situation actuelle du système éducatif malien montrent sa faible performance. Près de 70% de la population active n'a pas eu accès à l'éducation et le taux brut de scolarisation pour le 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental était de 55,60% en 1999 dont 46% pour les filles. Il demeure plus faible en milieu rural qu'en milieu urbain et les écarts entre les régions sont considérables. Aussi, l'éducation comme moyen de lutte contre la pauvreté se heurte-t-elle à nombre d'obstacles tels que la qualité des

enseignements, le coût des études, l'éloignement des écoles, une perception négative de l'utilité de l'école, des besoins en main d'œuvre au moment des activités agricoles.

Pourtant, la volonté d'amélioration de la qualité de l'enseignement s'est manifestée de façon constante au Mali, de la réforme de 1962 à la refonte du système éducatif en 1994 et à sa révision actuelle. De nombreuses innovations pédagogiques ont été expérimentées, parmi lesquelles on retiendra la pédagogie convergente, l'éducation par hygiène, l'éducation pour la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la culture de la paix et des droits de l'homme. Toutes ces innovations ont créé un mouvement d'idées et d'actions orientées vers une stratégie d'éducation où le concept de compétence devient le principe organisateur de la formation. Cette nouvelle démarche s'avèrera pertinente dans la mesure où elle permettra de développer chez les enfants des savoir-faire et des comportements positifs face à la gestion de l'environnement, à la protection de la santé et à la gestion des rapports humains.

3. Le cas français : violences urbaines, où se situe la responsabilité du système éducatif ?

En France, donner l'égalité des chances à tous grâce à l'école est un principe de la Révolution française mis en place sous la 3^{ème} République par Jules Ferry. Or c'est en train de devenir une promesse de moins en moins tenue sans que cela n'inquiète vraiment ni la nouvelle bourgeoisie intellectuelle française, ni le monde politique.

On remarque, en effet, que parmi les enfants entrés en sixième en 1995, un tiers était de parents ouvriers. Arrivés en terminale six ans plus tard, ils n'étaient plus que 15% dans la filière S scientifique. Et l'année suivante, ils ne représentaient plus que 6% de l'ensemble des étudiants des classes préparatoires. Parmi les 180.000 étudiants de troisième cycle universitaire à la rentrée 2002, 8.800 seulement, soit 5%, étaient d'origine ouvrière. Dans les grandes écoles, c'est encore pire. Ainsi il n'y avait que 1% d'enfants d'ouvriers et 2% d'enfants d'employés à l'Institut d'études politiques de Paris à la rentrée 1997.

Comme l'a montré Pierre Bourdieu (*Les héritiers* 1964 et *La Reproduction* 1970), la proximité vécue entre le milieu familial et l'univers de l'école est un atout essentiel pour les enfants.

Plus on s'en éloigne et moins on a de chances d'aller loin dans les études. Pratiquer à la maison le même langage qu'à l'école, pouvoir bénéficier d'un soutien, avoir des loisirs culturels et pédagogiquement orientés, sont autant de garanties de succès. Pour pouvoir choisir la bonne filière, encore faut-il en connaître les exigences et, en premier lieu, l'existence. Or le fait d'avoir des parents qui ont pratiqué la même école ou le même type d'enseignement permet de mieux en comprendre le fonctionnement. En ce sens, les enfants des professeurs sont les premiers privilégiés, bien avant les autres enfants et, tout particulièrement, les enfants d'étrangers où la langue de la vie courante diffère fréquemment de la langue pratiquée à l'école.

A cela s'ajoute l'impact des conditions de vie. Au cours de la période 1990-2000, 59% des enfants ne disposant pas de chambre pour eux seuls avaient au moins redoublé une fois avant l'âge de 15 ans, contre la moitié moins pour ceux qui avaient leur propre chambre (enquête emploi de l'INSEE). Au collège et au lycée, les cours privés payants sont en pleine expansion ce qui accroît de fait la sélection par l'argent. Dans l'enseignement supérieur, la gratuité demeure un leurre dans certaines filières car, face à l'intensité du travail, l'absence de voies adaptées pour les étudiants salariés suffit à barrer la route à ceux qui ont les revenus les

plus modestes. Quant aux bourses accordées sur critères sociaux, leur montant trop faible ne permet pas de surmonter les difficultés.

Pendant une quinzaine de jours, à la fin du mois d'octobre 2004, une vague de violence urbaine a secoué les "quartiers sensibles" et les "cités" d'un certain nombre de villes françaises. Cette révolte spontanée d'une partie de la jeunesse est le produit d'une situation économique et sociale dégradée -faible niveau de qualification dû à l'abandon scolaire, niveau de chômage élevé, discriminations fréquentes à l'emploi et au logement, pauvreté et conditions de vie dégradée- se traduisant par l'impossibilité de faire des projets de vie à long terme et par un désarroi que le pouvoir politique, et la société française dans sa majorité, se refusent à examiner. Il en résulte un sentiment de frustration et d'humiliation que les jeunes peuvent extérioriser violemment à tout moment.

La jeunesse de ces quartiers a accumulé des sentiments de colère, d'injustice, d'exclusion face aux différentes discriminations et inégalités concernant le travail, le logement, le mode de vie, les contrôles policiers trop souvent liés au statut ou au faciès des personnes. Se rajoute à cela l'humiliation officielle et médiatique symboliquement exprimée par l'usage de termes comme "sauvageon", "voyou", "racaille", qui renforce le sentiment de non-appartenance chez le plus grand nombre.

Le fait est qu'après la construction industrielle de logement dans les années 1970 qui ont permis l'éradication des bidonvilles alors existants et étaient alors fortement appréciés, aucun des problèmes de fond relatif à la dégradation de certains quartiers sensibles après vingt ans de fonctionnement n'a été réglé au cours de ces dernières années. Dans le même temps, les jeunes arrivaient sur le marché du travail et étaient en âge de fonder une famille.

Or, environ 170.000 jeunes sur 750.000 venant de ces quartiers ont abandonnés le collège et sont sortis sans diplôme, ou avec une très faible qualification. Ayant sous les yeux la situation de leurs aînés et leurs difficulté à intégrer le marché du travail et la société dans son ensemble, ils intériorisent précocement l'idée qu'il n'y a guère d'avenir pour eux. On ne peut que constater que cette situation préoccupante prend sa source à l'école où trop de jeunes de certaines origines ont été éliminés, confortant ainsi l'analyse effectuée par Pierre Bourdieu sur les générations précédentes.

De tels échecs imposent de s'interroger sur l'efficacité du système éducatif français qui, en sélectionnant de façon inégalitaire et discriminatoire, engendre frustration et désarroi dont peut déboucher sur des formes de violence spontanée. Ils demandent aussi d'approfondir le rôle que pourrait jouer, à titre préventif, l'enseignement des compétences de vie dans le cursus scolaire pour retrouver un climat de paix et permettre la constitution d'un capital humain indispensable pour accéder au marché du travail.

CONCLUSION

Ce papier montre que les orientations de l'éducation telles que les recommande l'UNESCO, à savoir développer les compétences de vie à côté des enseignements plus classique relatifs à la connaissance et au savoir-faire, rejoint l'approche des capacités, développée par Sen et Nussbaum avec l'objectif d'un développement qui soit humain et durable. Un développement qui met l'accent sur l'accroissement des capacités des personnes pour leur permettre de mieux fonctionner et d'aller vers plus d'épanouissement ; ceci, en parallèle à l'augmentation du revenu et à l'amélioration des conditions de vie (Sen 2000). Le fait de donner ainsi à chacun les moyens de vivre la vie qu'il souhaite vivre a pour effet de

réduire les frustrations et les risques de conflit violent. Ainsi, on remarque tout accroissement du niveau d'éducation et de santé des populations tend à réduire les probabilités d'explosion de conflits armés. De plus, les orientations en faveur de l'enseignement des compétences de vie, comme le savoir vivre ensemble, contribue à l'éducation à la paix. Encore faut-il définir plus précisément le contenu des programmes et l'on peut s'inspirer pour cela des expériences de la Tunisie et du Mali, à l'inverse du cas français qui laisse penser à un déficit en ce sens.

Le problème provient du fait que la capacité des pays à préserver leurs systèmes d'éducation est souvent érodée par les contraintes budgétaires. Les dépenses militaires prennent souvent le pas sur le social, surtout dans des situations d'après-guerre qui ne sont pas bien stabilisées. Pour les pays à faible revenu, les dépenses en matière d'éducation représentaient 4,2 % du PIB pour les pays non conflictuels et 3,4 % pour les pays en situation de conflit depuis 1990, soit une différence de près de 20 %. Dans ce contexte, les Nations Unies se doivent de jouer un rôle important pour sauvegarder la paix, qui doit être considérée comme un bien public mondial, en encourageant le financement de programmes visant à réduire la pauvreté, à améliorer la gouvernance des ressources et à développer les potentialités individuelles. On peut d'ailleurs noter que des institutions telles que le PNUD, l'UNESCO ou la FAO financent des programmes qui vont dans ce sens dans la plupart des pays en développement.

Il faut aussi veiller à ce que la mise en place des politiques publiques respectent les critères du développement socialement durable et ne soient pas à l'origine de graves dysfonctionnements qui bouleversent les acquis sociaux. Ceci demande la mise en œuvre de principes de précaution sociale qui permettent d'éviter que ne se produisent des situations aux conséquences irréversibles. Ces principes sont à l'origine de mesures innovantes en termes de justice et de partage qui ont pour but d'éviter toute frustration pouvant déboucher sur une explosion sociale. Or, les politiques actuelles en matière de développement mettent un peu trop l'accent sur la réduction de la pauvreté qui ne représente qu'un aspect de la durabilité. Elle oublie de prendre en compte de l'évolution des inégalités, particulièrement de capacités, les situations de vulnérabilité et d'exclusion sociale, renforçant de ce fait le risque de non-durabilité sociale. On peut espérer que le recours à la gouvernance participative, qui associe les parties prenantes concernées aux prises de décision, réduira de tels risques de conflits lors de l'élaboration des politiques publiques.

En conclusion, on peut affirmer que face à l'avenir incertain et aux multiples défis que connaissent les pays qui sortent de conflits ayant engendré des conséquences irréversibles, et souvent irréparables, l'éducation, peut apporter un ultime atout pour rétablir, à travers liberté et justice sociale, les conditions d'une prévention et d'une gestion équilibrée des conflits. Elle permet alors de progresser, en respectant les conditions de durabilité du développement, vers des idéaux de paix espérés.

Ce rôle positif attendu de l'éducation peut être néanmoins amoindri dans certaines circonstances. D'une part, lorsque d'autres variables propres au contexte politique (comme l'extrémisme de pouvoir des responsables en Bosnie Herzégovine et en Côte d'Ivoire) ou au contexte social (comme le chômage et les discriminations en France) prennent le pas sur l'éducation. D'autre part, lorsque la finalité de l'éducation se trouve détournée dans l'unique but d'une compétition personnelle accrue ou d'un renforcement identitaire, profitant alors à

un groupe particulier au détriment des autres. Dans ces deux cas, l'éducation risque plus d'exacerber les frustrations et les causes de conflits violents que de les contenir.

On y trouve toute l'ambivalence du processus éducatif qu'il convient alors de contrôler pour éviter de telles dérives. La réflexion sur ces différentes situations demande des approfondissements et des recherches complémentaires

BIBLIOGRAPHIE

Addison T. et al., 2000, "On the Economic Motivation of Conflicts in Africa", *Conference ABCDE*, World Bank, Paris.

Azam J-P., 2001, "The Redistribution State and Conflicts in Africa", *Journal of Peace Research* Vol.38 Issue 4, pp.429-444

Bakhshi P., Dubois J-L., Trani J-F., 2004, "Enhancing Security and Social Sustainability, Strengthening Capabilities: The Case of Persons with Disability in Afghanistan". 4^{ème} conférence sur l'Approche des capacités *Enhancing Human Security*, 5-7 septembre 2004, Université de Pavie, Italie. Sites Internet : <http://cfs.unipv.it/sen/index.html> et <http://www.handicap-international.org/esperanza/news/trani.asp>

Ballet J, Dubois J.L et Mahieu F.R., 2005, *L'Autre Développement, le développement socialement soutenable*, L'Harmattan, Paris, 130 p.

Ballet J, Dubois J.L et Mahieu F.R., "Le développement socialement durable : un moyen d'intégrer capacités et durabilité". 3^{ème} conférence sur l'Approche des capacités *From Sustainable Development to Sustainable Freedom*, 8-10 septembre 2003, Université de Pavie, Italie. Site Internet : <http://cfs.unipv.it/sen/index.html>

Bourdieu P. et Passeron J-C, 1970, *La reproduction sociale : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris.

Bourdieu P. et Passeron J-C, 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris.

Bouquet E., 2005, *Équité et Développement*, Synthèse du troisième Forum sur le Développement Humain, Les Notes de l'IDDRI n°9, IDDRI, Paris.

CMED, 1989, *Notre avenir à tous*, Editions du Fleuve, Montréal.

Collier P. et Hoeffler A., 2000, "On Economic Causes of Civil Wars", *Oxford Economic Papers*, Vol. 50, pp. 563-573.

Dubois J.L., Mahieu F.R., 2002, "La dimension sociale du développement durable : lutte contre la pauvreté ou durabilité sociale ?", in *Développement durable ? Doctrines, pratiques, évaluations*, J-Y.Martin (ed.), 2002, IRD, Paris.

Dubois J-L., Mahieu F-R. et Poussard A., 2002, "La durabilité sociale comme composante du développement humain durable", in *Développement : vers un nouveau paradigme*, Cahiers du GRATICE n°20, Université de Paris XII Val de Marne, pp. 95-110

Hopkins C. and McKeown R., 2005, *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*, York University Toronto.

Kant E., 1795, *Projet de paix perpétuelle*, traduction 1999, Vrin, Paris.

Lapeyronnie D., 1992, *Les quartiers d'exil*, Seuil, Paris

Nussbaum M., 2000, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge

ODHD, 2005, Etude d'identification et d'analyse des initiatives communautaires pour l'opérationnalisation du Développement Humain Durable au Mali, Pnud et ODHD, Bamako

Sinclair M., 2003, *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*, UNESCO, IPE, Paris.

ODHD, 1999, *Croissance, Equité et Pauvreté*, Rapport national sur le développement humain durable. Observatoire du développement humain durable et de la lutte contre la pauvreté au Mali, PNUD, Banque mondiale, Bamako.

Pigozzi M.J., 2005, "Capabilities and Life Skills in Quality Education: A Unesco Perspective", in *Quality Education and Life Skills: Reach the Dakar Goals by 2015*, Unesco, Paris.

PNUD, 2001, *Rapport national sur le développement humain en Tunisie*, Pnud, Tunis

PNUD, 2005, *15 années de publication du Rapport mondial sur le développement humain 1990-2004*, CD-Rom, Pnud, New York.

PNUD, 2005, *La coopération internationale à la croisée des chemins : l'aide, le commerce et la sécurité dans un monde marqué par les inégalités*, Rapport mondial sur le développement humain. Economica, Paris.

Radja K, Hoffmann A-M., Bakhshi P., 2003, "Education and the Capability Approach : Life Skills Education as a Bridge to Human Capabilities", 3rd Conference on the Capability Approach *From Sustainable Development to Sustainable Freedom*, 8-10 septembre 2003, University of Pavia, Italy. Site internet : <http://cfs.unipv.it/sen/index.html>.

Rawls J., 1971, *Théorie de la justice*, édition française 1987, Seuil, Paris.

Sen A., 2000, *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*, Editions Odile Jacob, Paris.

Sen A., 1999, *Ethique et économie, et autres essais*, collection Philosophie morale, PUF, Paris.

Sen A., 1987, *Commodities and Capabilities*, Oxford India Paperbacks, Oxford University Press, Oxford.

Sen A.K., 1982, "Equality of What?" in *Choice, Welfare and Measurement*, Blackwell, Oxford, reedited Harvard University Press, pp. 353-369.

Stewart F., 2005, "Groups and Capabilities", *Journal of Human Development*, Vol.6 n°2 July 2005, PNUD, Routledge.

UNESCO, 2005, *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA*, Unesco, Paris.

UNESCO, 2005, *Contributing to a More Sustainable Future: Quality Education, Life Skills and Education for Sustainable Development*, Unesco, Paris.

UNESCO, 2000, *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Unesco, Paris.

UNESCO, 2000, *Evaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000. Rapport sur la Tunisie*, Unesco, Tunis

Via le Monde, 2005, *La crise des banlieues*, Dossiers documentaires, Bobigny.