

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix –Travail – patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
(CRFD) HUMAINES, SOCIALE ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
EDUCATIVES ET INGENIERIE
EDUCATIVE

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPÉCIALISÉ



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace -Work- Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

SPECIAL EDUCATION DEPARTMENT

Pédagogie Extrascolaire de résilience communautaire et capacitation des jeunes au développement durable : Cas de la Dynamique Mondiale des Jeunes sis au quartier Mendong

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Intervention,

Orientation et Éducation Extrascolaire

Option : Éducation Extrascolaire et Conseil

Par

MOUNGANG TCHIENGANG Arnold
Licencié en Lettres et Civilisation Germanique
Matricule : 20V3094

Sous la direction de
Dr. ONAMBELE NGONO Lucine
Chargée de cours



Session : Juillet 2023

À

Vous qui êtes partis si tôt

et

Mon père M. NOUNKEP Bernard

REMERCIEMENTS

J'aimerais à travers ces mots exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Ma gratitude la plus sincère va à l'endroit de mon encadreur Dr. Onambele Ngono Lucine, pour son soutien incommensurable et ses recommandations pendant la rédaction de ce mémoire de fin d'étude.

Mes sincères remerciements vont à l'endroit de tout le corps administratif et enseignant de la faculté des sciences de l'éducation et du département d'EDS.

Je voudrais également remercier tous mes camarades de promotion de la spécialité Éducation extrascolaire et Conseil pour les encouragements et le soutien inconditionnel.

Je ne saurais omettre mes frères et sœurs Ngouele'y Nounkep Francine, Ndjomo Gilles-Cedric, Jouyep Frankastel, Jelakong Max Martins, Cheuze Nounkep Emmanuel et Fankam Mbouwe Merveille Franck pour le soutien et les nombreuses suggestions pertinentes.

Par la même occasion j'aimerais exprimer ma grande reconnaissance envers la famille Tchanko, notamment à ma grande-mère Mme veuve Tchanko Clémentine, Tchuengam Tchanko Augustin, Ngueuguen Tchanko Nadine Christiane, Tchassi Jolie Lucie, Deumaga Tchanko Romeo, Tchoko Tchanko Chimene, Emageu Tchanko merline, Ngounou Marcelle et tous mes cousins et toutes mes cousines.

Je remercie aussi de tout mon cœur la famille Djomo Prospère, Djomo Djomo Henriette, et Djomo Clémentine.

Ma profonde gratitude va à l'endroit de Mme Tchoukeu Epse Zwemfut Gisèle, mes sœurs Yétében Hélène Fabiola, Olinga Paule Carine et mes frères Sitchiewap Cedrick Landry, Bouggoua Emmanuel Constantin, Fankam Cardin Chatry et Mbe Talla Thierry.

Mes sincères remerciements vont par ailleurs à l'endroit de mes anciens collègues du Goethe-Institut Kamerun notamment à Carola Dinnbier, Bettina Pouassom, Stéphane Konlack, Kisito Tchuinang, Gaetan Kande, Joel Ndjinang, Edith Kouekam et les autres.

Je suis reconnaissant pour l'aide reçue des membres de l'association EduNeC - Educational Network Cameroon, spécialement de Tiani Dissi Duval, Mme Tchuinang Nadège et Mme Nanga Babeth Rosine.

Ma vive reconnaissance va à l'endroit des membres de la Dynamique Mondiale des Jeunes pour leur accompagnement tout au long de mon stage dans leur organisation.

Pour terminer, je remercie les anciens élèves de l'initiative PASCH du Goethe-Institut Kamerun : Teka Franck Wilfried, Djimeli Hervé, Kiampi Mael Arthur, Kiam Alex, Komga Lydie Laure, Mopi Morine et Sedjouo Chancelin pour leurs multiples encouragements.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	5
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	13
1.3. OBJET DE L'ÉTUDE	13
1.4. QUESTIONS DE L'ÉTUDE	14
1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	15
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	16
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	18
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	21
2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS	21
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	32
2.4. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'APPROCHE PAR LA RÉOLUTION DES PROBLÈMES ET DE LA PÉDAGOGIE LIBÉRATRICE	46
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	64
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	65
3.1. PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES L'HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	65
3.2. TYPE DE RECHERCHE	72
3.3. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU SITE DE L'ÉTUDE	72
3.4. POPULATION DE L'ÉTUDE	75
3.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE	78
3.6. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	79
3.7. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	84
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	89
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	90
4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	90
4.2. ANALYSE DE L'OBSERVATION ET THÉMATIQUE DES ENTRETIENS AVEC LES PARTICIPANTS	92
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	108
5.1 RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES	108
5.2 RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES	109
5.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	112
5.4 PERSPECTIVES DE RECHERCHE	125
CONCLUSION	131
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	131
ANNEXES	131
TABLE DE MATIÈRES	131

LISTES DES ABRÉVIATIONS

APP :	Approche par la résolution des problèmes
ASCNPD :	Agence du Service Civique National de Participation au Développement
CENAJES :	Centre Nationaux de la Jeunesse et des Sports
CMPJ :	Centre Multifonctionnel pour la Promotion des Jeunes
CDJB :	Commission Diocésaine Justice et Paix de Bafoussam
EduNeC:	Educational Network-Cameroon
EDS :	Éducation Spécialisée
DMJ:	Dynamiques Mondiale des Jeunes
EEC:	Église Évangélique du Cameroun
EDD :	Éducation pour le Développement Durable
INJS :	Institut national de la Jeunesse et des Sports
MINAS :	Ministère des Affaires Sociales
ONG:	Organisation Non Gouvernemental
ODD:	Objectif du Développement Durable
REAMORCE :	Réarmement civique et moral
UQAR:	Université du Québec à Roumski.

LISTE DES ACRONYMES

- ONU :** Organisation des Nations Unies
- UNESCO:** Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
- UNICEF:** Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
- UA :** Union Africaine

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Composantes du processus d'empowerment individuel	40
Tableau 2: Recapitulatif des références empiriques:	63
Tableau 3: Il met à notre disposition plus d'amples informations sur l'échantillon	76
Tableau 4: Échantillonnage.....	77
Tableau 5: Échantillon de l'étude	78
Tableau 6: Grille d'observation	80
Tableau 7: Grille d'analyse et de dépouillement des données des entretiens.....	86
Tableau 8: Analyse des données de l'observation	93
Tableau 9: Requête de fréquence de mots sur le développement des compétences	97
Tableau 10: Extrait des verbatims sur les compétences développées	99
Tableau 11: Requete de fréquence de mots sur la conscience critique	102
Tableau 12: Extraits de verbatim sur la conscience critique	104

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Cadre conceptuel de la résilience de Goal	33
Figure 2: Schéma inspiré de la pensée socio-phénoménologique de Dilthey (Humpich, 2015)	37
Figure 3: Classification des situations-problèmes.....	49
Figure 4: Nuage de mots sur le développement des compétences	98
Figure 5: Graphique sur l'encodage par l'élément relatif au développement des compétences	102
Figure 6: Nuage de mots sur la conscience critique	104
Figure 7: Graphique sur l'encodage par l'élément relatif à la conscience.....	107

RÉSUMÉ

Le thème de notre recherche intitulée « Pédagogie extrascolaire de résilience communautaire et capacitation des jeunes au développement durable dans leur communauté : Cas de la Dynamique Mondiale des jeunes » s'intéresse particulièrement à la question de savoir : Comment est-ce que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté ? Afin d'évaluer l'impact de la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire, nous avons opté pour une recherche de type qualitatif et portant sur un échantillon de quatre jeunes et cinq professionnels. L'hypothèse générale retenue est : la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite effectivement les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses spécifiques que sont :

HR1 : la tâche demandée en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

HR2 : le développement des compétences en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

HR3 : la conscience critique en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

Comme outils de collecte de données nous avons choisi la grille d'observation et le guide d'entretien. De même, le logiciel Nivo nous a permis de faire l'analyse des données recueillies.

Par ailleurs les théories explicatives sur lesquels reposent notre recherche sont les suivantes : l'approche par la résolution des problèmes de Guilbert et Ouellet, (2002) et la pédagogie de libératrice Freire, (1974)

Les résultats ont permis d'observer à partir de la tâche demandée, à quel point les jeunes ont pu émettre leur jugement par rapport à la situation de conflit au sein de l'Eglise Évangélique de Melen. Ensuite, ils ont également développé des compétences en analyse des conflits et sur le processus de résolution d'un problème voire conflit. Ainsi ils ont développé la conscience critique au moyen du dialogue. Les perspectives théoriques nous invitent à intégrer l'Approche par la résolution des problèmes et de la pédagogie libératrice en tant que pédagogies extrascolaires axées vers la résilience communautaire.

Mots clés : pédagogie extrascolaire, résilience communautaire, capacitation, conflits, paix.

ABSTRACT

The topic of our research, entitled " Extracurricular pedagogy of community resilience and empowerment of young people for sustainable development in their community: the case of the World Dynamics of Young People "particularly springs the following question: How does extracurricular resilience education empower young people to develop conscious peaceful actions in their communities? In order to evaluate the impact of extracurricular community resilience education, we opted for qualitative research involving a sample of four young people and five professionals. The general hypothesis we adopted was that Extracurricular pedagogy of community resilience effectively enables young people to develop conscious peaceful actions in their community. Three specific hypotheses follow from this general hypothesis:

HR1: the task required in an extracurricular community resilience education situation enables young people to develop conscious peaceful actions in their community.

HR2: the development of skills in extracurricular community resilience education enables young people to develop conscious peaceful actions in their community.

HR3: critical awareness extracurricular community resilience education enables young people to develop conscious peaceful actions in their community.

We used the observation grid and the interview guide as data collection tools. We also used Nivo software to analyse the data collected.

Furthermore, the explaining theories on which our research is based are the following: the problem-solving approach of Guilbert et Ouellet, (2002) and liberating pedagogy of Freire, (1974).

The results showed that, based on the task set, the young people were able to make their own judgements about the conflict situation in the Melen Evangelical Church. They also developed skills in conflict analysis and the process of resolving a problem or even a conflict. In this way, they developed critical awareness through dialogue. Theoretical perspectives invite us to integrate the Problem-Solving Approach and liberating pedagogy as extracurricular pedagogies focused on community resilience.

Key words: Extracurricular education, community resilience, empowerment, conflict, peace.

INTRODUCTION

Dans sa stratégie pour la jeunesse inscrite dans son agenda 2030 pour le développement durable, l'ONU met un accent particulier sur le développement des jeunes et leur mobilisation. À travers divers accords communs, textes de loi au niveau international dont l'une des lois centrales de résolutions 2250 (2015) et 2419 (2018) adoptés par son conseil de sécurité, elle reconnaît l'impact positif des jeunes dans l'implémentation des objectifs du développement durable, la prévention des crises et la promotion de la paix dans leur communauté (ONU, s.d). Ceci nous a poussé à porter un intérêt particulier sur le sujet : « **pédagogie extrascolaire de résilience communautaire et capacitation des jeunes au développement durable : cas de la Dynamique Mondiale des Jeunes** ».

De Part le monde, en Afrique et au Cameroun en particulier les jeunes sont confrontés à des situations de violences voire de conflit au sein de leur famille ou dans leur communauté. Ces situations d'une façon ou d'une autre les influencent fortement et les poussent à développer à leur tour des attitudes de violences, de délinquances et d'incivismes. Ceci les conduit pour les filles prendre grossesse et à devenir des mères célibataires à leur jeune âge. Tout ceci se laisse voir à travers les successions de violences et délinquances juvéniles enregistrer entre 2021 et 2022 dans les établissements scolaires et dans certaines villes du Cameroun. C'est le cas des élèves qui ont assassinés leurs camarades au lycée de Bepanda et Nkolbisson (Marie Christine, 2021). De plus la situation conflictuelle que traverse le Cameroun actuellement que ce soit la crise anglophone au nord-ouest, Boko-Haram au nord ou encore les conflits tribaux influencent davantage négativement le comportement de ces derniers. D'où l'usage des termes péjoratifs « nkwa », « les envahisseurs », « les moutons », « les soulards », « les paresseux », « les bamendas » etc. pour désigner leurs frères et sœurs d'une autre aire culturelle. Les nations unies et le gouvernement Camerounais en ont pleine conscience qu'impliquer les jeunes aux problèmes de leur communauté, c'est leur donné la possibilité de progresser, de jouer un rôle actif dans la promotion de la paix, la justice et partant plus loin du développement durable. C'est dans cette perspective qu'est parti notre volonté à travers cette étude d'explorer les moyens les pédagogiques extrascolaires de résilience communautaire qui capaciteraient les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

Dans son optique de mieux encadrer les jeunes, le ministère de la jeunesse à développer au sein de ses structures d'accompagnement des jeunes (CMPJ, CENAJES) un programme de formation des jeunes en éducation civique et moral appelé le REARMORCE (Réarmement, moral, civique et entrepreneurial). Malgré ces efforts du MINEJEC, l'on remarque une montée à une vitesse exponentielle les situations de violences, vandalismes et conflits dans les

établissements scolaires et les communautés. Le début de l'année scolaire 2020-2021, dans deux établissements publics de la ville de Yaoundé, 1244 élèves ont été traduits au conseil de discipline, on décompte 76 grossesses précoces, 69 violences physiques, 10 déviances sexuelles et 20 célébrations d'anniversaires de baptême (bizutage) (M. Christine, 2021). Plusieurs travaux scientifiques et théoriques que nous avons explorés ont pu nous donner quelques éléments de réponse par rapport à la capacitation des jeunes au développement des actions conscientes dans leur communauté. Il s'agit de l'empowerment en milieu communautaire, l'approche par la résilience, l'approche par la résolution des problèmes et la pédagogie libératrice. À cet effet, nous nous interrogeons dans ce mémoire sur les moyens dont dispose la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire pour capaciter les jeunes au développement durable voire au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Par ceci nous étions appelés à implémenter deux approches pédagogique principales ressortir de notre recherche au sein de la DMJ à savoir l'approche par la résolution des problèmes de Guilbert et Ouellet (2002) et la pédagogie libératrice de Freire (1974), afin d'évaluer leur impact dans la capacitation des jeunes au développement des actions pacifique consciente dans leur communauté. Afin de traiter le sujet et de répondre aux différentes interrogations émis, un protocole de recherche a été établi. Tout d'abord, une observation sur l'implémentation des deux approches pédagogiques mentionnées ci-dessus lors de l'atelier d'éducation à la paix à la DMJ a été fait. Nous avons également mené les entretiens semi-directifs avec les jeunes qui ont pris part aux ateliers. La recherche empirique a enfin été complétée par de nombreuses lectures sur le sujet.

À travers notre travail nous voulons ainsi montrer dans quel mesure la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Dans le souci de rendre notre travail clair et compréhensible, nous l'avons structuré en trois parties. La première partie concerne le cadre théorique de l'étude. Elle contient deux chapitres dont le chapitre 1 : problématique de l'étude et chapitre 2 : insertion théorique de l'étude. Ensuite nous avons la deuxième partie qui concerne le cadre méthodologique. Celle-ci est constituée du chapitre 3 qui traite de la méthodologie de l'étude. La troisième partie quant 'à elle représente le cadre opératoire qui est constituée de deux partie à savoir le chapitre 4 : la présentation et analyse des résultats et le chapitre 5 : interprétation des résultats et perspectives.

PREMIÈRE PARTIE :

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre nous traitons de la problématique de l'étude. Cette problématique relève de la conceptualisation, et du traitement théorique de l'objet d'étude. La construction de cet objet consiste dans cette recherche à remettre en place une série d'opérations qui a permis la représentation conceptuelle de celui-ci. Ainsi, sept opérations ont été nécessaires pour cette construction, à savoir : Le contexte et justification de l'étude, la formulation et la position du problème, la détermination de l'objet de la recherche, des objectifs, des questions de recherches, des intérêts, de la délimitation thématique et empirique de l'objet de recherche.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Dans son Agenda 2030 pour le développement durable, l'organisation des Nations Unies (ONU) à travers ses Etats membres ont établi le 25 septembre 2015, 17 objectifs qu'ils ont appelé les objectifs du développement durable, à savoir :

1. Objectif : Pas de pauvreté
2. Objectif : « Zéro » famine
3. Objectif : Bonne santé et Bien-être
4. Objectif : Éducation de qualité
5. Objectif : Égalité entre les sexes
6. Objectif : Eau propre et assainissement
7. Objectif : Énergie propre et d'un coût abordable
8. Objectif : Promouvoir un travail décent et une croissance économique
9. Objectif : Promouvoir l'industrie, l'innovation et la construction des infrastructures
10. Objectif : Promouvoir la réduction des inégalités
11. Objectif : Promouvoir les villes et communautés durable
12. Objectif : Promouvoir la consommation et la production responsable
13. Objectif : promouvoir les mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques
14. Objectif : Promouvoir la conservation et l'exploitation de manière durable des océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable.
15. Objectif : Protection de la vie terrestre
16. Objectif : Promouvoir la paix, la justice et les institutions efficaces
17. Objectif : Promouvoir les partenariats pour la réalisation des objectifs

Ces objectifs représentent la nouvelle vision et orientation que doivent suivre tous les pays du globe, afin de céder à la génération future une planète saine et naturelle, sans guerre, ni violence, sans discrimination, ni injustice. Une planète sans famine, ni pauvreté, économiquement prospère et dans laquelle la nouvelle génération pourra s'épanouir en total accord avec leur environnement. C'est pourquoi le rapport de Brundtland désigne le développement durable comme « un développement qui permet de satisfaire les besoins du présent sans, compromettre les capacités des générations futures de répondre aux leurs ».

L'une des visions mentionnées par les États membres dans cet agenda 2030 pour le développement durable est la suivante :

Nous envisageons un monde où règnent le respect universel des droits de l'homme et de la dignité humaine, l'État de droit, la justice, l'égalité et la non-discrimination, le respect de la race, de l'ethnicité et de la diversité culturelle, et l'égalité des chances permettant la pleine réalisation du potentiel humain et contribuant à une prospérité partagée.

Un monde qui investit sur ses enfants et dans lequel chaque enfant grandit sans violence ni exploitation. Un monde juste, équitable, tolérant, ouvert et socialement inclusif (United Nation, s.d).

Par ceci nous comprenons que l'accomplissement de ces objectifs et visions du développement durable nécessitent l'engagement de tous, parce que nous sommes tous concernés par les guerres, les violences, la pauvreté, le chômage, l'injustice et la discrimination que connaissent nos communautés. Aujourd'hui l'Afrique est perçue aux yeux du monde comme l'un des plus grands foyers des conflits communautaires et terroristes. Le Cameroun n'en est pas exclu, car il connaît également des conflits de part et d'autres de son triangle national, notamment la crise anglophone et la guerre de Boko-haram. Pour ce qui est de la crise anglophone elle, dure déjà depuis plus de 6 ans et concerne les régions du sud-ouest et Nord-ouest. Ces régions constituent des zones de confrontations entre les sécessionnistes ambazoniens et l'armée Camerounaise. Depuis lors, les populations connaissent de violentes luttes armées au quotidien, dans un conflit qui a engendré près de 3500 morts et près de 700,000 déplacées internes (Assen, 2021).

Le Cameroun est officiellement en guerre contre Boko-Haram depuis mai 2014. Bien que le conflit ait graduellement baissé en intensité, après avoir atteint son paroxysme en 2014 et 2015, les incidents et attaques récurrents, et la forte hausse des attentats-suicides de mai à aout 2017 rappellent que le mouvement djihadistes est loin d'être de fait. Depuis mai 2014,

2000 civils et militaires ont été tués et plus d'un millier de personnes ont été enlevées dans la région de l'extrême-Nord. Entre 1500 et 2100 combattants de Boko-Haram auraient également été tués dans les combats contre les forces de défense Camerounaise ou les comités de vigilance. La situation économique de cette région étant très difficile, ce conflit n'a fait que l'empirer considérablement. Outre le conflit Boko-Haram et la Crise anglophone nous avons le conflit communautaire Mousgum et Arabe Shoa. Ce conflit est né d'un affrontement pour les terres dans le canton d'El Birké, dans la commune de Logone-Birni. Ainsi 12 personnes ont perdu la vie et 48 blessés ont été enregistrés. Ceci a causé le déplacement de plus de 11000 Camerounais vers le Tchad, notamment dans les localités d'Ondouma et de Ngama Kotoko et tout ceci dans le but de fuir les affronts et de se réfugier. (International Crisis Group, 2017).

Sans que nous le voulions, ces situations conflictuelles affectent considérablement la vie des populations dans le pays et surtout les jeunes, qui depuis le début de ces affronts ne sont pas restés indifférents. La cohésion sociale que connaît notre pays depuis l'indépendance se voit être détruite sous l'influence de ses différents conflits voire conflits communautaires. D'où la naissance des termes « tontinards », « sardinards », « nkwa », « Bami », « Wadjo », « Babana », « Anglophones », « Bamenda » etc. Ces différents termes sont très employés par les Camerounais, que ce soit dans les familles, les établissements scolaires, les marchés et les lieux de services. Par ceci, les familles constituent les foyers même de propagations de ces discriminations tribales et communautaires. C'est de là que les jeunes acquièrent les idées et impressions mauvaises et bonnes qu'ils se font de certaines communautés ethniques, par exemples soit telle ethnie est paresseuse, soit telle autre est sale ou encore violente etc. Tout ceci est soutenu également par ces conflits communautaires qui renforcent ces appréhensions que les jeunes ont acquis de leur famille. C'est dans ce sens qu'ils les propagent dans leur environnement. D'où naît les clans communautaires entre eux, les injures portant sur les communautés, les exclusions, les disputes et les conflits.

Par ailleurs, les actes de violences dans les écoles sont de plus en plus récurrents. C'est le cas de l'élève qui a assassiné son camarade au lycée Bilingue de Bepanda et l'enseignant qui a été assassiné par son élève dans un lycée de Yaoundé en 2019. La consommation des stupéfiants prend de plus en plus d'ampleur dans toute l'étendue du territoire national. Ces déviances laissent croire que les jeunes sont oisifs et ne sont malheureusement pas conscients de l'importance de leur implication dans la vie sociale, économique et politique de leur milieu de vie. Ils ne savent pas que leur avenir, celui de leur pays, leur localité et leur quartier dépendent essentiellement de leur participation active. Après les cours et les week-ends les jeunes et les enfants sont libres. Ainsi ils se rendent dans leurs différents gangs ou ils se livrent

à des actes obscènes (partouzes, sexe-tapes, alcools, vandalismes). La quasi-totalité des établissements scolaires et les institutions d'encadrements des jeunes ne proposent pas des programmes éducatifs voire des méthodes pédagogiques, qui favoriseraient leur engagement et à la résolution des problèmes sociaux (conflits ethniques, communautaires, les violences scolaires et vandalismes) de leur communauté voire de leur pays. C'est pourquoi nous devons inciter leur intérêt au développement durable à travers les méthodes pacifiques conscientes et la promotion des valeurs de la culture de la paix dans leur communauté.

Les États Africains et le Cameroun en particulier se battent chaque jour du mieux qu'ils peuvent pour résoudre ces problèmes, conformément aux objectifs du développement durable, établies par l'ONU dans son agenda 2030 du développement durable. Afin de mieux implémenter et permettre une amélioration des conditions sociales de sa population, le gouvernement Camerounais mène plusieurs actions locales, liées à chaque objectif du DD. Partant de ceux-ci le Cameroun mène les actions locales suivantes :

- ODD 16

En cet objectif 16, il est question de promouvoir l'avènement des sociétés pacifiques et inclusives aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous. La communauté internationale est convaincue que :

Sans la paix, il est impossible pour un pays de se développer et pour ses habitants de vivre, de vaquer à ses occupations quotidiennes et d'élever une famille. Et sans justice, sans droits de l'homme et sans gouvernements fondé sur l'état de droit, nulle n'est possible [...] la paix et la justice sont un objectif vers lequel tous les pays doivent tendre

Cet ODD 16 présente 12 cibles dont 10 cibles de résultats et 2 cibles de mises en œuvre.

- Cible 16.1 « Réduire nettement partout dans le monde, toutes les formes de violence et les taux de mortalité qui y sont associés »

Comme action locale, nous avons :

l'appui aux microprojets génératrices de revenus et l'emploi ; la lutte contre les nuisances ; l'aménagement et la viabilisation des espaces habitables ; L'éclairage des voix publiques ; la participation à l'entretien et la gestion en tant que de besoin de centres de promotion et de réinsertion sociales ; l'organisation et la gestion des aides et secours aux nécessiteux ; l'élaboration d'un plan prévisionnel local de formation ; l'élaboration d'un plan de communal de d'insertion ou de réinsertion professionnelle ; la promotion et l'animation

des activités sportives et jeunesse ; l'exécution des mesures de sûreté générale (Association internationale des maires francophones & Commission européenne, 2017)

Partant du bilan mentionné Ci-haut, on note l'effort que le gouvernement Camerounais déploie dans l'implémentation des objectifs du développement durable conformément à l'agenda 2030, au niveau national et communal. Ces différentes implémentations se font suivant les réalités socio-économiques, observées localement. Malgré tous ces investissements dans l'optique d'améliorer les conditions socio-économiques de la communauté, on constate que ces problèmes communautaires ne font que prendre de l'ampleur dans les quartiers, les marchés, les écoles et les lieux de services. Les jeunes qui deviennent de plus en plus violent, délinquants et dangereux dans les écoles, les familles et les quartiers. Les communautés qui se bagarrent entre eux et propagent la haine intercommunautaire.

Ceci laisse à entendre que le gouvernement Camerounais n'est pas soutenu dans son plan de promotion de la paix et des institutions efficaces par les populations et surtout les jeunes. Les jeunes qui constituent la majeure partie de la population Camerounaise ne se sentent réellement pas concerner par les réalités sociales auxquelles ils sont confrontés et qui tend à compromettre le développement de leur communauté. Ils préfèrent se donner aux activités pas du tout catholiques, contre la morale, dangereuses et auxquelles ils trouvent beaucoup de plaisir. Il s'agit de la consommation de la drogue et des stupéfiants, l'intégration des Gangs de vandalisme, sexe-tapes.

Le début de l'année scolaire 2020-2021, dans deux établissements publics de la ville de Yaoundé, 1244 élèves ont été traduits au conseil de discipline, on décompte 76 grossesses précoces, 69 violences physiques, 10 déviations sexuelles et 20 célébrations d'anniversaires de baptême (bizutage) (M. Christine, 2021)

Ces activités évoquées par Marie Christine dans cet article de Cameroun tribune, constituent le centre d'intérêt de tous les jeunes Camerounais, qu'ils soient scolarisés ou non. C'est ainsi qu'ils mettent en danger leur propre vie, ceux des membres de leur famille et de leur communauté. Même leurs enseignants ne sont pas en reste. Ceux-ci sont aussi exposés, aux conséquences que peuvent engendrer leurs actions.

Qu'est- ce qui expliquerait ce comportement des jeunes dans leur communauté ?

Plusieurs raisons expliqueraient ce comportement des jeunes qui laissent à désirer. Tout d'abord leur désintérêt aux réalités socio-politiques de leur communauté. Ensuite leur

non-participation au devenir de leur milieu de vie. Enfin, le système éducatif qui ne tient pas en compte les réalités socio-économiques et politiques et n'interpelle pas les jeunes à s'y engager activement. Les contenus et les thématiques également abordés ne correspondent pas aux problèmes et réalités que connaissent les jeunes dans leur milieu de vie.

Par ailleurs les méthodes employées que ce soit dans les écoles ou encore dans les centres pour jeunes sont inefficaces et ne favorisent pas leur engagement parce que se fondant sur le modèle de l'éducation formelle. Plusieurs Initiatives de l'éducation au développement durable mesure leur succès en évaluant le degré de la participation des groupes cibles aux questions de développement durables. La majorité de ces programmes priorisent la participation et la vision des citoyens, des apprenants et leur engagement actif dans les questions sociales comme élément majeur de la réalisation du développement. En définitive ces jeunes ne disposent pas des ressources intellectuelles et pratiques pouvant leur permettre de s'y engager (Tilbury & UNESCO, 2011)

Dans ce sillage, l'Unicef postule dans son livre Guide pour le plaidoyer des jeunes pour une éducation axée sur la participation active des jeunes dans leur communauté. Cette participation tant prônée par l'Unicef se veut observable sur le plan social et économique. Elle vise essentiellement à aider les jeunes d'Afriques et du monde à s'intéresser aux problèmes de leur société en devenant des acteurs principaux de changements et du développement durable. Afin que ces changements tant au niveau social et économique soient perceptibles, ils doivent bénéficier des ressources intellectuelles, matérielles et techniques pour y faire face. Ceci demande que ces jeunes soient impliqués ou encore soit prêt à s'impliquer sur des sujets qui engagent leur communauté à travers des actions qu'ils mènent et qui sont susceptibles d'interpeller les autres à y participer. « La participation des jeunes fait référence au mode d'implication de la jeunesse dans les processus, les institutions et les décisions qui affectent nos vies » (UNICEF Afrique et al., 2019). Tout ceci signifie que sans une méthode éducative efficace, favorisant la capacitation des jeunes, on ne peut atteindre véritablement ce monde pacifique et prospère tant voulu en 2030.

De plus les encadreurs et les facilitateurs eux-mêmes ne s'intéressent guère aux problèmes communautaires et au développement durable. Quand bien-même ils s'y intéressent ils se heurtent très souvent aux réticences du gouvernement, d'où leur découragement. Parfois ils ne disposent pas des ressources théoriques et pratiques suffisantes leur permettant d'intervenir efficacement. Enfin les établissements scolaires, extrascolaire et les centres d'encadrement des jeunes ne disposent réellement pas de ressources pédagogiques,

matérielles, humaines et financières pour pouvoir faciliter la participation de ceux-ci sur les questions relevant à la promotion de la paix dans leur communauté.

L'État du Cameroun porte malgré tout, une attention particulière sur la participation citoyenne et l'encadrement des jeunes. Il le présente clairement dans sa politique nationale des jeunes. Raison pour laquelle un département ministériel a été ouvert pour favoriser davantage leur participation. Des institutions et des centres d'encadrements des jeunes ont été mis sur pied. C'est le cas de : L'INJS, CENAJES, ASCNPD, CMPJ, MINAS et les établissements scolaire à travers les activités post et périscolaire. Le gouvernement essaye tant bien que mal à faciliter la participation de ceux-ci dans la vie sociale et la prise de décision dans les affaires de leur localité à travers le conseil municipal des jeunes (Ministère de la jeunesse du Cameroun, 2015).

Ainsi, pour permettre la capacitation des jeunes au développement durable voire au développement des actions pacifiques conscientes et leur promotion dans leur communauté, l'UNESCO postule pour une réforme éducative. Plusieurs initiatives se sont lancées dans cette réforme éducative en vue de permettre le développement durable, mais suivant des cibles différentes. Certaines initiatives se sont focalisées sur les élèves, les étudiants ou les membres des communautés et à renforcer leur capacité à contribuer au changement. Cependant la majorité des initiatives, ont adoptées une approche systémique du changement, qui cherche à remettre en question l'éducation existante, les systèmes, les structures et/ou les pratiques, pas seulement les connaissances et les capacités, des apprenants à s'engager sur les questions du développement durable, notamment celles de la promotion de la paix dans leur communauté. La réorientation de l'éducation était considérée comme un objectif central de ces programmes. En d'autres termes, la contribution ou le succès de ces initiatives d'EDD a été mesuré en termes de l'ampleur des changements en matière d'éducation qui avaient été réalisés.

La nécessité d'intégrer les systèmes et les pratiques éducatives au service du développement durable est reconnu comme une priorité par le Décade (Tilbury & UNESCO, 2011) Il s'agit de :

- L'adoption de nouvelles façons de penser l'enseignement et l'apprentissage ;
- La participation active de l'apprenant dans un apprentissage exploratoire processus qui renforce les capacités ainsi que les connaissances ;
- La réforme de la politique et les programmes d'enseignement ;
- La réforme du perfectionnement professionnel des facilitateurs et de la formation des enseignants ;

- La création d'une culture d'apprentissage organisationnel et du changement vers le développement durable (Tilbury & UNESCO, 2011).

Au vue de tout ce qui précède, nous constatons que l'éducation formelle ne suscite pas tellement l'intérêt des jeunes sur les réalités et l'importance du développement durable dans leur milieu de vie, et par conséquent ne leur donne pas les moyens d'agir efficacement. D'où la nécessité de reconsidérer l'éducation non-formelle encore appelé éducation extrascolaire, qui se déroule en dehors du milieu scolaire.

Contrairement à l'éducation formelle, elle ne se tient pas sur une forme standardisée et fait recours à des méthodes spéciales. Elle se fonde sur les expériences pratiques et les besoins spécifiques de chaque apprenant. Elle pourrait alors être considérée comme la forme d'éducation pouvant au mieux favoriser la capacitation des jeunes au développement durable et dans leur milieu de vie. (Bollinger, 2003)

Mc Cauld et Mitsidou (2016) pensent que les compétences à la vie valent plus que les connaissances scolaires. Pour eux l'éducation extrascolaire des jeunes est susceptible de développer une société civile avec des multitudes forme de participation, participation démocratique et la prise des responsabilités sociales et sociétales par des individus et des groupes, qui vont également de pair avec une remise en question des schémas politiques familiaux, des processus de décision et des structures politiques. Elle pense également que le développement social exige des compétences complexes et l'éducation devrait s'orienter vers les compétences personnelles de chaque individu que sont les compétences communicatives, coopératives et sociales, compétences en matière de résolution de problèmes, d'action et d'orientation. L'éducation extrascolaire en développant ces compétences personnelles, leur donne les moyens qui leur permettraient de les mettre aux services de leur communauté. Car ces compétences personnelles constituent des ressources qui favorisent l'investissement de chaque jeune dans sa communauté et partant plus loin à la promotion des valeurs de la culture de la paix.

La dynamique mondiale des jeunes développe depuis quelques années à l'intention des jeunes un programme d'activités en éducation extrascolaire sur l'éducation à la paix et la promotion des valeurs de la culture de la paix qui leurs permettraient de mieux percevoir les conflits et les violences dans leur milieu de vie, de mieux les comprendre et de s'y engager effectivement. Ainsi il se sera donc question pour nous tout au long de notre travail de montrer comment l'éducation extrascolaire à travers sa pédagogie de résilience de communautaire

pourrait capaciter les jeunes au développement durable en leur permettant de développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Selon Bollinger (2003) l'apprentissage des compétences dans le sens écrit ne se tient en petite partie à travers l'éducation formelle. Les compétences nécessaires sont en grande partie acquises par le biais de l'éducation non-formelle voire extrascolaire, mais plutôt sous une forme organisée, par exemple l'animation de la jeunesse et l'éducation extrascolaire. Pour celle-ci une éducation offensive orientée exclusivement ou prioritairement vers l'éducation formelle ne peut malheureusement pas répondre aux exigences d'éducation actuelle. Elle apporte à peine des réponses aux questions et problèmes de vie actuelles des enfants et des jeunes. Au Cameroun le gouvernement a mis sur pied au sein des programmes éducatifs des leçons qui ont pour but de sensibiliser les jeunes sur les violences et les vandalismes en milieu scolaire et dans les communautés. À côté de cet engagement gouvernemental, nous reconnaissons et saluons l'action de certains enseignants voire éducateurs notamment ceux de la CMPJ qui organisent des causeries éducatives sur la sensibilisation de leurs jeunes apprenants sur les situations conflictuelle. Malgré ces différentes actions, les situations de violences et de vandalismes ne font que se multiplier au sein des communautés, des quartiers et des établissements scolaires. Des élèves qui poignent des enseignants, leurs camarades. Certains jeunes qui terrifient leurs voisinages par le vol, des violences extrêmes. Qu'est-ce qui expliquerait réellement la prépondérance stupéfiante de ces situations conflictuelles et vandales ? Cette montée exponentielle des cas de violences et des situations conflictuelles laissent tout simplement entrevoir l'inefficacité des méthodes pédagogiques employés dans les établissements scolaire ou les CMPJ pour permettre aux jeunes de développer les actions pacifiques conscientes. Par ceci nous comprenons bien évidemment que les méthodes pédagogiques employées en éducation extrascolaire seraient le moyen efficace qui permettraient aux jeunes de mieux percevoir les conflits, les violences et l'importance de les aider à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

1.3. OBJET DE L'ÉTUDE

À travers cette étude nous voulons identifier les moyens pédagogiques de l'éducation extrascolaire de résilience communautaire. Ensuite nous montrerons comment est-ce que ces moyens pédagogiques extrascolaire de résilience communautaire capacitent les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur Communauté.

Il n'y a pas de schéma pour établir une consultation et une participation efficace avec les enfants. En fait, l'existence de tel schéma priverait les enfants de la possibilité de prendre part à la conception et au développement des projets. Il faut pour chaque projet élaborer une méthodologie particulière adaptée aux objectifs. (UNICEF & Landsdown, 2001)

Par ceci nous comprenons que les jeunes ont besoin de se sentir concernés directement par les réalités de leur localité pour s'y engager. Pour ce faire ils ont besoin de ressources et d'un accompagnement permanent. D'où la nécessité de notre étude sur les moyens théoriques et pratiques dont disposent la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire pour la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques consciente et à leur promotion au sein de leur communauté.

1.4. QUESTIONS DE L'ETUDE

1.4.1. Question principale

Comment est-ce que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite-t-elle les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté ?

1.4.2. Questions spécifiques

De cette question principale de recherche, nous ressortons trois questions spécifiques, parmi lesquelles :

QRS1 : La tâche demandée, telle que formulée en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite-elle les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté ?

QRS2 : Le développement des compétences, en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite-elle les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté ?

QRS3 : La conscience critique, en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite-elle les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté ?

1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

1.5.1. Objectif général de l'étude

Notre travail vise à montrer comment la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer les moyens pacifiques conscientes dans leur communauté. Ceci sous-entend bien évidemment l'identification de ces moyens théoriques et pratiques que dispose la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire et qui capaciteraient effectivement les jeunes au développement durable conformément à l'objectif 16 de l'agenda 2030 du développement durable de l'ONU. L'éducation extrascolaire n'a pas pour vocation de transmettre les connaissances spécialisées aux apprenants, mais plutôt de contribuer à leur développement personnel et à la gestion de leur vie quotidienne. Ceci laisse à entendre que la participation effective des jeunes à la promotion des valeurs de la culture de la paix, dépendrait essentiellement de leur développement personnel. D'où l'importance de l'éducation extrascolaire.

Cette étude va nous permettre d'évaluer l'impact de la pédagogie extrascolaire de résilience sur la Capacitation des jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Elle est menée au sein de la dynamique mondiale des jeunes.

1.5.2. Objectifs spécifiques de l'étude

- **OBS 1** : montrer comment la tâche demandée en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

- **OBS 2** : montrer comment Le développement des compétences en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

- **OBS 3** : montrer comment la conscience critique en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

L'intérêt désigne la valeur que possède quelque chose. Ainsi, il revient pour nous dans cette partie de préciser en quoi et à qui profite cette recherche. Notre étude sur la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques consciente revêt une très grande valeur que ce soit sur le plan social, professionnel, ou scientifique.

1.6.1. Intérêt Social

Du point de vue social, les résultats de notre étude permettront aux éducateurs, éducateurs socio-culturel, animateur jeunesse et travailleurs sociaux de découvrir l'efficacité de deux méthodes pédagogiques explorées sous un nouvel angle. Celle-ci pourraient s'inscrire dans la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire. Aujourd'hui, nous observons de plus en plus une montée exponentielle des situations de violences, de délinquances et de vandalismes au sein des communautés et des établissements scolaires. Ces actes de vandalismes et violences sont pour la plupart commis par des jeunes. Tout ceci serait dû à la négligence des parents et à l'abandon du gouvernement dans le processus d'accompagnement éducatif des jeunes. Certains de ces jeunes s'efforcent tant bien que mal à revenir à de bon sentiment, mais ils retombent dans ces situations de délinquances, vue qu'ils ne sont pour la plupart pas du tout accompagnés. La situation de crise tribale et conflictuelle au sein des communautés religieuses qui règne présentement au Cameroun influence également négativement le comportement de ces jeunes. D'où l'importance de notre étude pour notre pays le Cameroun et partant plus loin l'Afrique.

En connivence avec l'objectif 16 de l'agenda 2030 du développement durable des nations unies pour la promotion de la paix, l'État Cameroun dans sa volonté de réduire ces situations de violences et de vandalismes a mis sur pieds dans le CMPJ à travers le ministère de la jeunesse un programme dénommé « REAMORCE ». Ces actions sont soutenues par celles des ONGs cas de la DMJ, EduNeC à travers l'organisation des ateliers d'éducation à la paix pour les jeunes. En effet, le renforcement de l'action gouvernementale à travers l'objectif 16 du développement durable exige à ce que l'on accorde une certaine importance à l'humanisme, le potentiel que disposent les Hommes et qui pourraient contribuer à faire d'eux des artisans de paix dans leur communauté. Partant de la théorie humaniste de Carl Rogers, nous sommes appelés à mettre l'Homme au-devant de toute chose, afin de lui faire prendre conscience du potentiel qu'il dispose pour favoriser le changement autour de lui. Elle nous rappelle également l'importance de la valeur humaine au-dessus de toute chose. C'est aussi dans ce cadre que s'inscrit notre étude sur « la pédagogie extrascolaire de résilience

communautaire et la capacitation des jeunes au développement durable ». Considérant la situation actuelle par laquelle passe les jeunes au camerounais, nous voulons à travers notre recherche soutenir les actions du gouvernement, des ONG, des éducateurs et travailleurs sociaux en explorant sous un nouvel angle deux méthodes pédagogiques pour donner les moyens aux jeunes de développer les actions pacifiques conscientes au sein de leur communauté. Nous partons du fait que les jeunes constituent le socle de notre nation et nous sommes conscients et convaincu de l'immense potentialité dont ils disposent. D'où l'importance de notre étude pour les aider à prendre conscience de ces inestimables potentialités, de les développés aux mieux pour enfin les mettre service de la promotion de la paix dans leur communauté. Par ceci nous voulons faire des jeunes camerounais des artisans de paix au sein de leur communauté et dans leurs différents milieux scolaires.

1.6.2. Intérêt professionnel

Dans son programme politique national pour la jeunesse, l'État du Cameroun met un accent particulier sur l'introduction des valeurs de la culture de la paix dans les programmes scolaires et la formation des enseignants en pédagogie de la culture de la paix. Ceci vise à réduire la violence, la délinquance juvénile et de favoriser le développement des attitudes et des comportements susceptibles de véhiculer l'empathie, la tolérance, le dialogue, la compréhension mutuelle et la paix. C'est également dans cette perspective que s'inscrit cette recherche. Elle propose aux éducateurs, enseignants, animateurs jeunesse, aux travailleurs sociaux et acteurs en éducation extrascolaire deux approches pédagogiques explorées sous la perspective de l'éducation extrascolaire. Ces approches pédagogiques explorées et intégrées en tant que pédagogies extrascolaires de résilience communautaire représenteraient pour ces derniers de nouveaux moyens pour développer des attitudes pacifiques conscientes chez les jeunes et ceci dans une situation d'apprentissage dynamique semi-directive, et centrée sur l'apprenant

1.6.3. Intérêt Scientifique

Il était question pour nous tout au long de notre travail, de rechercher les pédagogies extrascolaires de résilience communautaire, qui capaciteraient les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Dans nos différentes recherches, il a été difficile de trouver des méthodes pédagogiques extrascolaires de résilience communautaire proprement dites. Cette recherche nous a donc permis d'explorer deux approches pédagogiques déjà existantes. Après les avoir étudiées, nous avons décidé de les intégrer comme de nouvelles approches pédagogiques extrascolaires de résilience communautaire.

Ainsi, Cette étude qui s'intéresse à la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques consciente dans leur communauté revêt une très grande importance sur le plan scientifique plus précisément dans les sciences de l'Éducation. Car les deux approches pédagogiques explorées et intégrées dans notre travail en tant que des pédagogies extrascolaires de résilience communautaire, ont enrichi le cadre pédagogique de l'éducation extrascolaire. C'est pour cette raison que nous les considérons à présent comme des pédagogies extrascolaires de résilience communautaire, vu que nous n'avons trouvé dans nos recherches aucune pédagogie s'intitulant de la sorte.

Par ailleurs la flexibilité dans leur implémentation et leur intérêt humaniste sont adaptés aux apprenants adolescents voire jeunes. Dans une perspective d'incitation à la réflexion critique, à l'investigation de la situation problème (conflit) traitée, au dialogue, elles permettent aux jeunes non seulement de s'interroger, mais aussi d'investiguer sur les situations de conflits régnant dans leur communauté, tout en leur permettant également de développer des actions pacifiques conscientes, afin de mieux les gérer.

Ces méthodes pédagogiques pourraient aussi être implémentées comme méthode d'intervention sociale en pédagogie d'éducation à la paix par les chercheurs en pédagogie de la paix et les Peace Worker. Étant donné que dans notre étude, elles ont été implémentées dans le cadre des ateliers d'éducation à la paix pour favoriser chez les jeunes le développement des attitudes et comportements conscients susceptibles de promouvoir la paix dans leur communauté. D'où la nécessité de les capaciter au moyen des pédagogies extrascolaires de résilience communautaire.

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

1.7.1. Délimitation thématique

La thématique abordée dans notre travail se montre particulièrement actuelle, car elle traite de la problématique de la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire et la capacitation des jeunes au développement durable, conformément à son seizième objectif, en se référant sur les théories d'éducation extrascolaire et le programme d'éducation extrascolaire développé par la dynamique mondiale des jeunes. Il s'agira pour nous d'explorer tant les moyens théoriques développés par les auteurs. Puis de les implémenter au sein la dynamique mondiale des jeunes. De montrer l'impact de ces moyens théoriques et pratiques dans la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur

communauté. Ce travail se fonde sur les analyses de Guilbert & Ouellet (2002), Freire (1974) Bollinger (2003) et bien d'autres.

1.7.2. Délimitation empirique

Du point de vue spacial, notre étude s'intéresse d'une part aux jeunes qui d'une façon ou d'une autre qui font face à des situations de conflits, violences, délinquances. D'autre part elle s'intéresse davantage aux moyens pédagogiques extrascolaire de résilience communautaire existant qui contribueraient à capaciter ces derniers à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Les éducateurs doivent être bien formés à travers des méthodes pédagogiques extrascolaires pratiques et efficaces qui favorisent le bon accompagnement des jeunes dans ce processus de capacitation aux développements des actions pacifiques conscientes. Cette étude qui porte sur la capacitation des jeunes au développement des actions pacifique conscientes dans leur communauté au regard de la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire aborde une thématique actuelle et très intéressante. Elle s'est déroulée dans au sein même de la DMJ dans l'arrondissement de Yaoundé V précisément à Mendong Cette recherche s'adresse à un groupe humain bien spécifique que sont : les jeunes scolarisés, non Scolarisés ou les professionnels âgés entre 19 et 30 ans qui prennent part aux ateliers d'éducation à la paix de la DMJ.

Considérant l'aspect temporel, La période de notre étude était principalement marquée par la pandémie de la COVID-19 qui a considérable changé le mode vie et affecté particulièrement les relations humaines, sociales et le secteur économique. Plusieurs restrictions et interdiction ont marquées cette période notamment : l'interdiction de se prendre les bras, de se tenir par la main et de s'embrasser. La fermeture de plusieurs salles de spectacle et l'interdiction formel de certains évènements publics. La suspension des voyages à l'international. Avec l'arrivée des vaccins la vie tend déjà à reprendre son cours, mais très lentement, vue que l'on note l'apparition de certains variant de la pandémie. À présent la Covid est passée et la vie a repris son cours comme avant, néanmoins avec quelques marques laissées par la Covid-19.

La COVID-19 n'était que l'un des problèmes que connaît notre ère. À côté d'elle nous avons les problèmes sociaux (terrorisme, guères conflits, l'éducation), politiques et économiques que connaissent plusieurs Pays du monde. D'où l'avènement des 17 objectifs du développement durable introduit par l'organisation des nations unis, afin de tracer une ligne à suivre pour un développement effectif. Pour atteindre cet idéal de développement tant soutenu par l'ONU, il faut la participation de tous les acteurs sociaux et surtout des jeunes. Cette

implication exige que l'on suscite tant leur intérêt pour les problèmes et les réalités socio-politiques et économiques que connaît leur milieu de vie et auxquelles ils font face quotidiennement et qu'en leur donnant les moyens de d'y faire face. Ils doivent donc être conscients de l'importance et de l'impact de leur engagement pour la promotion des actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Ceci leur permettra de comprendre que l'avenir de leur pays, leur localité, leur quartier dépend essentiellement de leur pleine participation. Notre étude veut s'inscrire dans ce temps présent et dans le mouvement actuel en montrant comment est-ce que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite ces derniers à développer de actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Dans le chapitre Précédent nous avons traité de la problématique de recherches, en ce présent chapitre nous abordons de façon définitionnelle des différents concepts clés de notre sujet de recherche. Ceci nous permettra non seulement de mieux clarifier les sens de ces concepts opératoires, mais aussi de préciser les questions de recherches. Ainsi dans le souci de clarifier notre travail, nous allons aborder dans ce chapitre les points suivants : la définition des concepts, la construction de la revue de la littérature et la justification de la théorie explicative.

2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

Comme concepts clés à définir, nous avons entre autres : pédagogie extrascolaire, résilience communautaire, Capacitation des jeunes et développement durable.

2.1.1. Pédagogie

La pédagogie peut se définir comme l'art d'enseigner. Elle vient du grec paida (enfant) et Agogus (conduire, mener, accompagner, élever). D'où l'art de conduire, de guider les enfants. Par ailleurs ce terme met en commun les méthodes et les pratiques d'enseignement requises pour transmettre le savoir (connaissance), le savoir-faire (compétences) et un savoir-être (attitudes). Pour M. Montessori la pédagogie est un modèle d'éducation, qui favorise le développement de l'enfant ou de l'apprenant en contribuant à son épanouissement (D'Essclaibes et D'Essclaibes, 2018). Elle doit tenir compte de son rythme d'apprentissage et des aptitudes qui sied à sa personnalité. C'est pourquoi elle pense que « Si chacun est unique, chacun doit voir sa propre personnalité respectée, valorisée, et doit avoir la possibilité d'accéder aux apprentissages selon son propre rythme ». Le cadre d'apprentissage constitue également pour Montessori un élément essentiel dans l'apprentissage de l'enfant. Il doit être aménagé de sorte à lui permettre d'apprendre efficacement tout en le permettant de développer ses compétences et à s'épanouir. D'où elle affirme :

C'est en se voyant proposer un environnement particulièrement adapté à son bien-être, à ses apprentissages, que l'enfant pourra s'épanouir. Car voici un élément fondamental : l'enfant est doté d'une incroyable volonté, d'une capacité innée à aller toujours de l'avant, pour grandir et acquérir l'autonomie dont il a besoin pour sa survie.

J. Dewey quant à lui oriente également sa pédagogie essentiellement vers les enfants et leurs activités. Pour lui, l'apprentissage des enfants se fonde sur leurs expériences de vie sociale et d'apprentissage. Ceci dit, le processus d'apprentissage chez Dewey prend effet à partir des événements et situations qui se déroulent autour de lui et le marquent d'une façon ou d'une autre. Sa pédagogie s'identifie par la valeur qu'elle donne à l'action. L'action qui résulte généralement de l'expérience et qui représente concrètement la matérialisation des acquis lors de l'apprentissage. D'où son grand intérêt pour le courant le « Pragmatisme ». À travers ce courant Dewey postule l'avis selon lequel, les apprentissages doivent transcender leur aspect conceptuel ou théorique, afin d'être plus pratiques et ceci en suscitant le changement des pensées et de l'action des apprenants. C'est pour quoi dans son Concept « École laboratoire » Dewey a développé un programme d'activités pour enfants axé sur l'action. Au cours de ces programmes d'activités, les enfants ont la possibilité de travailler sur des projets concernant leurs activités quotidiennes que sont : la cuisine, couture, petite menuiserie et bricolage. Pour lui, c'est l'intérêt que l'enfant porte pour une activité qui impulse son apprentissage. J. Dewey à travers sa pédagogie veut transformer la société. Raison pour laquelle il conçoit l'école comme « un centre social, une mise en pratique communautaire et lieu pour la réalisation des activités de l'enfant » (Emmanuelle Rozier, 2010).

Par ailleurs V. et G. de Landsheere déclarent que : « Eduquer implique toujours un objectif » (V. De Landsheere & G. De Landsheere, 1975). Ceci sous-tend que toute action pédagogique se définit par leurs objectifs et c'est sur ces objectifs que reposent tout apprentissage, qui se veut efficace. D'où ils rendent « l'action éducative plus efficace ». Ainsi V. et G. de Landsheere identifient trois types d'objectifs que sont les objectifs du plan philosophique, ceux du plan comportemental et les objectifs opérationnels. Tous remplissent les fonctions bien définies, car ils orientent et facilitent l'apprentissage des enfants. Afin d'y arriver, G. de Landsheere recommande de faire une analyse scrupuleuse des buts et des fins de l'éducation. À travers cette analyse des buts et fins de l'éducation, il veut mettre un accent important sur sa conception idéologique, car elle promeut la participation des populations aux décisions. D'où une « autogestion libérale » Pour lui, l'efficacité d'une pédagogie repose sur le choix de ses objectifs. Un choix qui doit tenir absolument compte tant de la spécificité du domaine d'études que de la spécificité de la société dont l'école n'est qu'une composante. (Robin, 1976)

Nous pouvons donc relever en définitive que la pédagogie de M. Montessori, J. Dewey et V. et G. Landsheere ne s'inscrivent pas dans le même champ d'étude. Tant disque

Montessori s'intéresse au développement de l'enfant, Dewey lui met l'accent sur l'expérience de vie et d'apprentissage de l'enfant V. et G. Landsheere quant à eux accordent un intérêt particulier sur l'objectif de l'éducation. Bien qu'ayant des orientations plus au moins différentes, tous ces auteurs poursuivent un seul et même but, celui de faciliter l'apprentissage des enfants tout en contribuant à leur épanouissement. Cet épanouissement passe par un ensemble d'activités pédagogiques, dont les objectifs doivent être clairement définis afin de favoriser l'action des apprenants, tout en leur permettant de développer des compétences. Ces activités pédagogiques doivent tenir en compte l'environnement socio-culturel de l'apprenant, ce qui va lui permettre de mieux le comprendre et de s'intégrer.

Eu égard à ce qui précède, nous distinguons plusieurs différents types de pédagogie que sont :

- La pédagogie traditionnelle ;
- La pédagogie différenciée ;
- La pédagogie active ;
- La pédagogie de projet ;
- La pédagogie Montessori ;
- La pédagogie de résolution des problèmes ;
- La pédagogie libératrice ;
- La pédagogie coopérative ;
- La pédagogie par Objectif ;
- La pédagogie positive ;
- La pédagogie socioconstructiviste et la motivation

Toutes ces pédagogies sont d'une très grande importance dans le cadre de l'éducation et l'apprentissage. Cependant seule la pédagogie de la résolution des problèmes et la pédagogie Libératrice, nous serons d'une très grande nécessité dans le cadre de la rédaction de notre travail en raison de leur rapport étroit avec la résilience communautaire.

2.1.2. Extrascolaire

L'éducation extrascolaire encore appelé éducation Non-formelle désigne selon Marina Cusumov (2021) tout programme d'éducation personnelle et sociale qui vise à développer certaines compétences en dehors des curricula formels et de mener certaines activités éducatives organisées en dehors du système éducatif obligatoire et proposées par les centres éducatifs variés. Elle vise essentiellement à étendre les horizons de connaissances des

populations, en créant des conditions optimales pour le perfectionnement personnel et professionnel d'un individu ou leur initiation dans de nouveaux domaines de connaissances, dans un cadre d'amélioration des compétences et la démonstration des talents. Son implémentation effective demande le respect de certaines recommandations théoriques et méthodologiques que sont :

- Assurer la nature volontaire de la participation aux activités ;
- Créer des contextes variés dans lesquels circulent un contenu d'information flexible en se focalisant sur celui qui apprend, en enregistrant les objectifs et les contenus dans les documents spéciaux et en les adaptant selon les caractéristiques psycho-individuel des participants ;
- Tirer le meilleur parti de l'expérience de ces personnes, de leur participation active et consciente à l'acte d'apprentissage ;
- Évaluer les progrès en utilisant des stratégies complémentaires, sans donner nécessairement des notes ou des qualifications officielles, mais en mettant l'accent sur la dimension formative des compétences acquises ;

Pour Cosumov (2021) l'éducation extrascolaire dispose également d'une didactique plus rigoureuse et qui est adaptée aux besoins de chaque apprenant. Bollinger (2003) pense que : « les lieux d'apprentissages en dehors de l'école offrent plus de possibilités dans le développement des compétences, qui sont des conditions importantes pour une Biographie réussite et pour le vivre ensemble dans une société pluraliste ». Pour cette dernière, les compétences sont moins acquises dans l'éducation formelle, c'est-à-dire les écoles, les écoles supérieures et les écoles de formation. Car elle ne saurait à peine répondre aux questions et problèmes existentiels des jeunes et des enfants. Cependant, l'éducation non formelle représente pour Bollinger le lieu par excellence, où les compétences sont en grande partie développées (les compétences communicatives, coopératives, sociales, résolution des compétences, d'actions et d'orientation). Selon elle, la discussion sur l'éducation extrascolaire ou non formelle doit porter sur l'évolution (possible) vers une société civile avec de multiples formes de participation, d'implication démocratique et de prise de responsabilité sociale et sociétale par des individus et des groupes, qui s'accompagne également d'une remise en question des modèles politiques, des processus de décision et des structures politiques que nous connaissons. C'est dans cette même perspective que la thèse de Leipzig dans le cadre du nouveau rapport de « l'éducation et les services d'aide à la jeunesse » stipule que: « L'éducation ne se résume pas à l'école » (Curatorium fédéral pour jeunes, 2003).

Par ailleurs l'éducation extrascolaire est appréhendée « comme cette forme d'éducation offerte aux jeunes en dehors des structures scolaires classiques essentiellement par des méthodes pédagogiques non directives » (Nganou Djoumessi et al., 2013). Elle est cette forme d'éducation adaptée pour les jeunes et s'opérant en dehors du milieu scolaire. À travers sa méthode pédagogique participative et libre, elle contribue à un apprentissage autonome des jeunes. Selon l'association de la jeunesse allemande de Russie de l'État fédéral de Hesse, L'éducation extrascolaire des jeunes, en tant que partie intégrante de l'éducation non formelle, donne la possibilité aux jeunes de réfléchir à leurs contextes de vie respectifs et de développer des compétences qui les rendent à la fois autonomes, socialement responsables et capables d'agir.

Ainsi l'éducation extrascolaire représente pour ces trois auteurs cette forme d'éducation qui prend corps en dehors du milieu scolaire, à travers des méthodes libres, et actives. Par ceci, elle favorise l'autonomie des jeunes et des apprenants en leur permettant de développer les compétences personnelles et sociales. Ces compétences qui vont leur servir à mieux comprendre leur milieu de vie, à s'intégrer et à y participer activement.

2.1.3. Résilience Communautaire

La résilience communautaire désigne les moyens dont disposent une communauté de continuer à vivre, à fonctionner, se développer et s'épanouir après une situation tragique ou une catastrophe. D'après OCHA et al. (2016) elle désigne la capacité des personnes et institutions – que ce soient des individus, ménages, communautés locales ou états – à faire face aux problèmes ou situations extrêmement difficiles causés par des crises, conflits violents, événements naturels extrêmes de s'adapter et se relever rapidement sans compromettre leur avenir à moyen et long terme. Afin d'être efficace, elle exige une structuration rigoureuse et organisée de la communauté, pouvant permettre une adaptation immédiate au changement en favorisant la cohésion et les relations ouvertes de la communauté avec le reste du monde. La résilience communautaire repose sur la solidarité des membres de la communauté.

En effet, elle vise à contribuer au renforcement des capacités de la communauté en leur donnant les moyens de faire face aux différents chocs relevant de leur milieu de vie. Afin d'établir une communauté résiliente, il serait bon de trouver les voies d'adaptations et de mise en jeu des forces et les ressources communautaires dans le but d'atténuer de façon proactive les préjudices causés lors d'une crise et de surpasser les difficultés. Elle renvoie également aux stratégies continues et permanentes de changement et d'adaptation au fur et à mesure que

le stress et les difficultés évoluent. Les communautés sont complexes par leur caractéristique et leur dynamisme social. Ainsi, les programmes de résilience doivent tenir compte du contexte local, des inégalités, les groupes vulnérables sans pouvoir et les tensions sociales au sein de la communauté (Institut of Development Studies, 2021)

Dans cette perspective Mc Cauld et Mitsidou (2016) affirme que la résilience est la capacité des communautés et des ménages vivant au sein de systèmes complexes, à anticiper et à s'adapter aux risques, et à absorber, répondre et à se remettre des chocs et stress de manière efficace et rapide, sans compromettre leurs existences et modes de vie à long terme, le tout en améliorant in fine leurs conditions de vie

2.1.4. Capacitation (Empowerment)

La capacitation ou encore l'empowerment, plusieurs termes sont employés par les auteurs en travail social pour le désigner. C'est ainsi que nous avons entre autres : « le pouvoir d'agir », « le développement du pouvoir d'agir », « l'attribution du pouvoir », « l'obtention du pouvoir », « l'émergence du processus d'appropriation du pouvoir », « autonomisation », « renforcement du pouvoir » et « l'habilitation ».

Dans plusieurs ouvrages portant sur le travail social le terme “ Empowerment “ est employé par plusieurs auteurs en remplacement du terme “capacitation” pour désigner le processus d'autonomisation des individus. En effet l'empowerment est une méthode propre à l'action sociale et ce depuis le 20 siècle. Il renvoie selon Ninacs (2003) à toute approche qui vise à donner les moyens et les capacités à tout individu ou groupe d'individus de pouvoir opérer les changements nécessaires, pour assurer leur accès et le contrôle aux /des ressources dont ils ont besoin pour leur épanouissement. Par ceci l'empowerment en action social postule également l'idée selon laquelle les êtres humains disposent des capacités dont ils ont besoin pour agir et assurer leur bien-être. Dans sa pratique, l'approche axée sur l'empowerment en science social tient compte de certains éléments importants que sont: une collaboration partenariale avec les clients et clientes et avec les mandants [constituent] ; une intervention misant sur leurs capacités, leurs forces et leurs ressources; une cible de travail double, c'est-à-dire à la fois sur l'individu et sur son environnement; un postulat opérationnel qui conçoit les clients et clientes comme sujets actifs et comme des ayants droit plutôt que comme des bénéficiaire. C'est pour quoi Ninacs (2003) pense que : Toute approche axée sur l'empowerment est fondée sur la croyance que les personnes, tant individuellement que collectivement, ont ou peuvent acquérir les capacités pour effectuer les transformations nécessaires pour assurer leur accès à ses ressources, voire les contrôler .

2.1.4.1. Les types d'Empowerment

Ainsi on distingue selon Ninacs 3 types d'empowerment, que sont :

- L'empowerment individuel

Il s'opère sur 4 plans, que sont : la participation, les compétences, l'estime de soi, la conscience critique. Dans leur interaction ils contribuent au passage d'un état sans pouvoir à un autre où l'individu est capable d'agir en fonction de ses propres choix. Il correspond également au processus d'appropriation du pouvoir d'agir par un individu voire un groupe.

- L'empowerment Communautaire

Elle désigne une communauté capable d'agir en tenant compte de ses propres choix, tout en favorisant le pouvoir d'agir de ses membres. À cet effet toutes actions entreprises visent essentiellement l'épanouissement de la communauté à travers la participation de tous ses membres. C'est également le processus par lequel un groupe ou une communauté accroît leur pouvoir d'agir commun. Elle se réalise sur 4 dimensions suivantes : la participation, Les compétences communicatives, le capital communautaire

- L'empowerment Organisationnel

Il renvoie à des personnes ou des groupes de personnes qui joignent leurs capacités et leurs ressources communes, ce qui favorise la compétence de la communauté. Par ceci il s'approprie le pouvoir par le biais d'une organisation ou de la communauté. Ce qui rend les membres de la communauté forts et efficace.

Selon Ninacs (2003) l'appropriation du pouvoir donne les moyens à un individu ou à une communauté de :

- Faire un choix en toute liberté ;
- Transformer son choix en une décision ;
- D'être responsable. C'est-à-dire en agissant selon sa décision tout en étant prêt à assumer les conséquences.

Il est donc clair que le pouvoir voire l'appropriation du pouvoir par un individu ou une communauté est marqué par l'application des décisions prises. Le Processus d'empowerment vise donc à développer chez l'individu et la communauté les capacités de choisir et de décider. Ceci dit, le pouvoir d'une communauté repose sur sa capacité à agir et sur son action.

C'est dans cette perspective que Ninacs (2003) déclare que

L'empowerment est utilisé pour désigner cette capacité d'action ainsi que le processus pour l'atteindre. C'est-à-dire le processus par lequel un individu ou une collectivité s'approprie le pouvoir ainsi que sa capacité de l'exercer

2.1.4.2. Le développement durable

Selon l'agenda 2030 de l'organisation des nations unies (ONU) le développement durable désigne un plan d'action pour les peuples, la planète et pour la pauvreté. Elle vise également à consolider la paix universelle dans une plus grande liberté. Elle se fonde sur 17 objectifs (voire chap. 1) appelés les objectifs du développement durable.

Ces 17 objectifs adoptés par l'assemblée des nations unies concourent à garantir les droits de l'homme, l'égalité du genre et d'autonomiser toutes les femmes voire les jeunes filles. Ils sont liés les uns aux autres et favorise un équilibre entre les trois dimensions du développement durable que sont : la dimension économique, social et environnemental.

Ainsi du 25-27 septembre 2016 à new York ces États membres de l'ONU adoptent une nouvelle orientation globale pour le développement durable. En effet, ils s'engagent dès lors et ce jusqu'en 2030 à éradiquer la pauvreté et la famine partout dans le monde, à combattre les inégalités dans les pays et entre les pays, de construire des sociétés pacifiques, juste et inclusives. Ils veulent également promouvoir l'égalité et l'autonomisation des femmes et jeunes filles, d'assurer la protection de la planète et de ses ressources naturelles, enfin de créer les conditions favorables pour une croissance économique inclusive et durable. À travers ces objectifs ils veulent permettre la prospérité et un travail décent pour tous, en tenant compte des différents niveaux nationaux des capacités de développement.

Dans le document transforming our World de l'ONU (United Nations, s. d.), les États membres envisagent un développement durable qui favorise un monde respectant universellement les droits de l'homme et la dignité humaine, the rule of law, la justice, égalité et la non-discrimination, le respect pour les, l'ethnicité et la diversité culturelle. À cet effet, le développement durable veut garantir des opportunités équitables favorisant la pleine réalisation du potentiel humain. Il veut créer un monde dans lequel les enfants grandissent libre de toutes violences et exploitations. C'est –à-dire un monde juste, équitable, tolérant, ouvert et socialement inclusif, dans lequel les besoins des personnes les plus vulnérables sont comblés. Ceci dit, sa pleine réalisation et implémentation repose sur la paix et sécurité. En effet, pour construire des sociétés pacifiques, juste et inclusives qui favorise l'accès équitable à la justice et qui se base sur le respect des facteurs des droits de l'homme (qui donnent lieu à

la violence, à l'insécurité et à la justice). Raison pour laquelle ils pensent qu'il faut redoubler d'effort pour résoudre et prévenir les conflits, de soutenir les pays en situation de conflits.

Le Monde (2005) stipule que les objectifs du développement durable visent tout d'abord à assurer l'équité sociale. D'où la contribution à la satisfaction des besoins essentiels des communautés humaines pour le présent et le futur, au niveau global et local. Ainsi que l'amélioration de la qualité de vie. Ceci par le respect des droits et des libertés de la personne et par la participation des différents groupes de la société aux processus de prise de décision.

Ensuite de conserver l'intégrité de l'environnement en contribuant à la protection de l'environnement, de la diversité de l'écosystème à travers nos actions socio-culturelles et économiques. Ceci n'est donc possible que par la restauration, l'aménagement et le maintien des habitats essentiels aux espèces ainsi que par une gestion durable de l'utilisation des écosystèmes exploités.

Enfin, d'améliorer l'efficacité économique à travers la gestion optimale, les ressources humaines naturelles et financières. Ceci dans l'optique de satisfaire les besoins des communautés humaines.

De plus, (Martin et Leroy, 2002) présente le développement durable dans un caractère multidimensionnel, se manifestant par la prise en compte de ces trois dimensions que sont : l'économie, l'environnement et le social. Pour lui cette définition du développement durable se fonde sur le fait que « les générations actuelles puissent satisfaire à leurs besoins sans compromettre pour autant la capacité des générations futures à répondre aux leurs » n'est pas claire, or son étude approfondie permet de percevoir les constituants de la durabilité.

La satisfaction des besoins renvoie à côté des consommations et des services, à l'ensemble des « biens primaires » droits dont jouissent les personnes, que ce soit la participation aux décisions politiques, ou bien le désir de la relation sociale. Ainsi elle aide à atteindre un niveau de bien-être. La définition actuelle du développement durable selon Jean-Yves permet d'entrevoir trois éléments constitutifs de la durabilité. Ces éléments sont les suivants : l'accès de tous aux biens et aux services, le renforcement des capacités de toutes sortes et l'équité. Pour lui, le terme durabilité du développement implique sur la base de ces trois éléments une progression constante incluant la préservation des acquis en termes de satisfaction des besoins et de constitution des capacités.

Martin et Leroy (2002) pensent que l'intégration de la durabilité sociale dans les politiques de développement doit se focaliser sur le capital social. À cet effet elle doit tenir en compte le

capital éducatif et santé des personnes. Ceci implique l'accumulation d'une éducation suivie, l'expérience professionnelle, un suivi médical et nutritionnel adéquat. D'où l'acquisition des diplômes ou qualifications, la constitution d'une meilleure santé et d'une espérance de vie longue.

Au vu de l'objectif 16 du développement durable qui constitue l'un des éléments centraux de notre travail, notamment la promotion de la paix, la justice et les institutions efficaces, l'ONU dans son livre *transforming our World* vise tout d'abord à travers cet objectif à Promouvoir des sociétés inclusives et pacifiques pour le développement durable. Ensuite à rendre la justice accessible à tous en créant des institutions efficaces et inclusives à tous les niveaux. Elle voudrait réduire considérablement toutes formes de violences et le taux de mortalité.

De plus, elle veut à travers lui mettre fin aux abus, exploitation aux trafics, les tortures et toutes formes de violences contre les enfants. Enfin elle veut également assurer à tous les niveaux la prise des décisions responsable, participative, représentative et inclusive.

L'atteinte de cet objectif tant prôné par l'ONU passerait par une éducation à la paix – à la non-violence dans les écoles et au sein des communautés jeunes. Ce concept de paix est de plus en plus employé et soutenu de nos jours par plusieurs ONGs internationales et locales, dans le cadre de leurs différentes missions pour la résolution des conflits dans les pays en guerres et au sein des communautés. À quoi renvoie-elle réellement ?

La définition du concept « Paix » est une chose pas du tout évidente car non seulement elle représente un idéal qu'on ne peut concrètement mesurer, mais aussi on se heurte à plusieurs controverses idéologiques des auteurs. C'est ainsi qu'il y a de cela 30 années Creage Picht faisait savoir dans une orientation de son article que ça appartient à l'essence de la paix qu'elle ne puisse pas être définie.

Imbusch et Zoll (2005) pensent que Celui qui aborde le contenu du concept de paix doit clarifier si la paix est une utopie, si la paix est plus que l'absence de violence directe et si la paix est partielle ou immatérielle. C'est pour cette raison qu'ils affirment que la paix est plus que l'absence de guerre et de violence directe, elle a conduit à la distinction entre la paix positive et la paix négative dans la recherche sur la paix et les conflits. Ils entendent par la paix négative l'absence des conflits armés et de violence personnelle directe. Cependant ils désignent la paix positive comme Absence de violence structurelle indirecte et donc la

réalisation d'une justice sociale globale, qui est plus que la simple égalité politico-judiciaire formelle des États et des individus.

D'autres auteurs qui ont une conception plus large de la paix, la conçoivent comme l'élimination des causes de la discorde. Selon Johann Galtung, la paix est inimaginable sans la réalisation de l'égalité des chances, c'est-à-dire sans l'élimination de l'injustice sociale, de l'oppression politique et de la discrimination culturelle. Ainsi Le concept de paix au sens large comprend la paix comme l'élimination des causes de la violence et l'associe ainsi étroitement à la réalisation de la justice, tandis que le concept de paix au sens étroit favorise une compréhension de la paix qui ne la conçoit d'abord que comme le règlement non-violent des conflits ou comme la transformation de conflits réglés par la violence en conflits réglés par la non-violence.

Kayser et Djateng (2018) qui dans leur définition des institutions pérennisent la paix, s'inspirent des fondements théoriques de Johann Galtung sur la « la paix positive ».

La paix positive passe par la mise en place et le renforcement des facteurs comprennent ceux qui rendent possible la paix au quotidien comme la solidarité et la compassion entre les différents groupes ethnique, ainsi que les facteurs systémiques, comme la répartition équitable des ressources, le bon fonctionnement des institutions, la tolérance envers les diversités, le respect des droits d'autrui et la protection contre la violence physique (Kayser & Djateng, 2018). Schilling et Nzang (2012) conçoivent également la paix comme le déroulement d'un conflit de manière constructive et ne signifie pas l'absence totale de conflit. La paix existe donc là où les gens interagissent de manière non violente et gèrent leurs conflits de manière positive, avec respect, attention aux besoins et intérêts légitimes de toutes les personnes concernées. La paix peut être considérée comme un conflit social bien géré.

Ainsi la définition du concept paix va haut delà de l'absence de la violence structurelle, personnelle et culturelle. Elle renvoie bien plus encore à un entrelacement de relations entre individus, groupes et institutions qui valorisent la diversité et favorisent le plein développement du potentiel humain. En définitive le concept de paix est l'essence même de l'épanouissement de l'Homme. Elle est le fondement même du développement durable.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de littérature renvoie à la consultation et l'évaluation critique des différents ouvrages liés à la question de recherche du sujet de notre étude. Elle nous permet d'analyser la littérature comme un tout dans l'optique de présenter les idées, les théories, les concepts et les débats principaux du domaine d'études afin de déceler les manquements dans la littérature. Elle est le moyen fiable nous permettant de bien formuler une question de recherche claire et précise. Ainsi notre revue de littérature portera sur : la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire, l'empowerment des jeunes et le développement durable plus précisément son article 16 sur la promotion de la paix.

2.2.1. Les travaux sur les pédagogies extrascolaires de résilience communautaire

2.2.1.2. L'approche basée sur la résilience

Pour MC Caul et Mitsidou (2016) l'approche basée sur la résilience occupe une place importante dans le domaine de l'aide humanitaire et au développement. C'est dans cet optique que leur organisme Goal présente la résilience comme :

La Capacité des communautés et des ménages vivant au sein de système complexes, à anticiper et à s'adapter aux risques et à absorber, répondre et à se remettre des chocs et stress de manière efficace et rapide, sans compromettre leurs existences et modes de vie à long terme,

MC Caul et Mitsidou (2016) à travers leur Organisme Goal (organisme humanitaire irlandaise) considère la résilience comme une approche nouvelle stratégique qui facilite au mieux à la façon d'élaboration et de mise en sur pied des programmes de qualité.

À cet effet ces programmes doivent répondre à certains critères que sont :

- L'analyse contextuelle très poussée ;
- Une compréhension dynamique des caractéristiques et des capacités des communautés ;
- Une gestion des interventions capables de s'adapter.

Cette approche selon l'organisme Goal permet de sauvegarder les progrès enregistrés concernant le bien-être et le développement dans les communautés, face aux changements qu'elles connaîtront et également dans le but de favoriser leur autonomie progressive face à l'aide venant des partenaires extérieures à long terme. IL a également adopté un cadre conceptuel bien reconnu, notamment celui de berger et de al (2012) pour cadrer et orienter

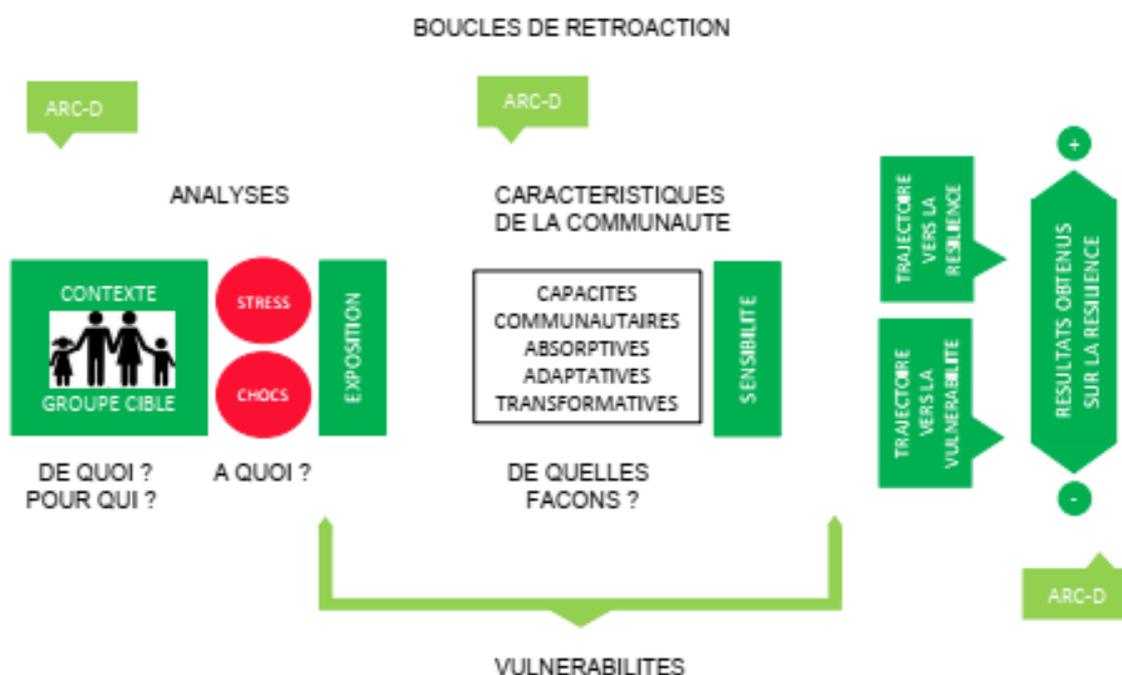
leurs interventions dans le cadre de la résilience. Ce cadre conceptuel est constitué de composante conceptuelle que sont :

2.2.1.3. L'analyse :

Elle comprend :

- L'identification du groupe qui bénéficiera de notre intervention (quel est le groupe dont nous voulons renforcer les résiliences) ;
- L'étude du Milieu du groupe cible ;
- L'analyse des chocs et stress auxquels ce groupe est confronté ou analyse du problème communautaire observée ;
- La détermination du niveau d'exposition du groupe en question face à ces problèmes ;
- L'identification et recensement des systèmes et des niveaux d'interventions que nous allons prioriser.

Figure 1: Cadre conceptuel de la résilience de Goal



Source : (Mc Cauld & Mitsidou, 2016)

2.2.1.4. Les caractéristiques des communautés ou systèmes

Ils concernent les capacités, les moyens physiques, matérielles et intellectuelles dont disposent le groupe cible à s'adapter et surmonter les périodes de chocs et difficultés.

2.2.1.5. Trajectoire et résultats

Elle renvoie aux résultats concrets et mesurables que l'on compte obtenir à partir des interventions programmées dans le cadre de la résilience. Ainsi les comptes rendus dans le cadre conceptuel sur le terme « boucles de rétroaction » (Feedback) par les auteurs lorsqu'ils sont faits fréquemment contribuent à évaluer continuellement la façon avec laquelle non seulement nous impactons le changement, mais aussi comment est-ce que nous apprenons. Ceci en tenant compte des critiques émises par l'interventionnistes et qui pourra améliorer sa méthode, réajuster si nécessaire les stratégies adoptées et à produire des connaissances.

2.2.2. La méthode « Théâtre de la résilience »

Fauché (s. d.) dans son investigation sur la résilience implémente ou expérimente la méthode « Théâtre de résilience ». C'est une méthode qui s'inspire de la médiation en théâtre employée chez les adolescents pour leur permettre de développer des processus résilients. La recherche de Fauché part du constat selon lequel les séances de psychothérapies pour les adolescents étaient toujours sollicitées par les parents (adultes). Observant ce phénomène, elle s'est dit, il serait pertinent de mettre sur pieds d'autres supports et méthodes pouvant amoindrir les risques à l'adolescence. Elle introduit certaines méthodes des arts de la scène, au vu de leurs caractères attractifs pour aider les jeunes, adolescents à réduire les risques dans les périodes de vulnérabilité. Ces méthodes donnent aux adolescents les ressources internes et environnementales dont ils ont besoin et leur permettent également d'agir de façon préventive, tout en les aidant à prendre conscience et à développer leurs propres moyens pour faire face aux difficultés auxquels ils sont confrontés.

Ionescu (2011) définit le théâtre à la résilience comme :

Une méthode de prévention des risques à l'adolescence visant la résilience assistée, elle se présente sous la forme d'ateliers de médiation théâtrale hebdomadaire, d'une heure trente proposant des jeux et exercices spécifiques alliant théâtre et psychologie qui en fonction des contextes peuvent prolonger par des actions de types activités pro sociales.

Selon Fauché le théâtre à la résilience se fonde sur l'éducation à la résilience, sur le renforcement des compétences et aussi au soutien social. Il fait recours aux méthodes d'animations des ateliers et tire son efficacité de la maïeutique. Ses méthodes sont non-directives, ce qui permet aux jeunes qui y prennent part d'être épanouis et de disposer de toutes leurs ressources pouvant leur permettre de développer au mieux les stratégies pour surmonter les situations d'adversité. Ces ateliers se déroulent en plusieurs phases incluant des temps

d'actions et des temps de réflexion. Le théâtre de la résilience tel que Fauché la présente, se caractérise par deux éléments fondamentaux que sont :

- L'accueil inconditionnel de tous les adolescents se présentant pour participer à l'atelier ;
- L'engagement de chacun d'entre eux à se conformer à « la règle de confidentialisations » qui favorise l'établissement des liens de confiance et le respect de la parole de chacun.

Afin d'atteindre son objectif Christelle Fauché organise son atelier en le divisant en trois grandes parties que sont :

- La première Partie qui est consacrée à la vie du groupe, à l'échange verbal et aux propositions d'activités pro-sociales.
- La deuxième partie qui est constituée des échauffements émotionnels incluant les pratiques d'exercices spécifiques du théâtre de la résilience.
- Enfin la troisième partie est consacrée à la créativité des participants s'exprimant à travers des propositions artistiques et improvisation sur scène.

À la fin de son étude elle constate que les participants à ses ateliers s'approprient des exercices et de ses méthodes. Ainsi plus de trois quarts les emploient dans leurs quotidiens. Pour ces derniers ses exercices et méthodes leur permettent de se relaxer, de vaincre les situations stressantes. À travers les exercices d'improvisation ils gagnent effectivement confiance en eux et en leurs potentiels.

2.2.3. Les processus de résilience en pédagogie perceptive

Le changement des phénomènes humains constitue le fondement de la pédagogie perceptive de Humpich et Cousin (s. d.). Ces derniers fondent leurs travaux sur la théorie humaniste ou tradition humaniste. Elle se base également sur le potentiel humain. Ce qui fait la spécificité de leurs travaux est le fait qu'ils s'imprègnent de leurs propres expériences sur le thème de l'éducation à résilience. Ainsi partant de sa discipline la psychosociologie Cousin (2016) développe une pédagogie résiliente qui se focalise sur la subjectivité et sur le dialogue intersubjectif entre le client et le spécialiste. C'est une pédagogie interactionnelle, relationnelle et communicationnelle. Elle provient de la démarche d'intervention telle que développée par l'UQAR qui est employée comme méthode d'accompagnement des phénomènes de changements humains. Cette pédagogie axée sur la subjectivité et le dialogue intersubjectif entre le client et le spécialiste voudrait aider tout individu qui vit des situations difficiles et

douloureuse à pouvoir faire un examen de ces situations afin de mieux la percevoir, la comprendre et de développer des stratégies pour les surmonter. Ceci à l'aide de l'intervention d'un spécialiste. D'où il affirme :

Le pari est d'arriver à un système humain confronté à des dynamiques de souffrance variées et de l'accompagner à oser voir, réfléchir et comprendre la complexité de sa situation afin d'arriver à en faire émerger des pratiques novatrices, de prendre soin et dépassement de ces différentes réalités. Si ces systèmes sont souvent tentés de nier ou de contourner les sources ou les manifestations de leur souffrance, l'invitation faite par la psychosociologie, d'oser les accueillir et les mettre en lumière afin de mieux réinventer les conditions qui la favorisent (Cousin, 2016)

Cependant il se pose la question de savoir : quelle condition mettre en place pour permettre à un groupe, une équipe, une communauté de faire face à l'adversité ? Quel travail collectif, à faire œuvre de recommencement ?

Cette question montre en fait les limites de la psychosociologie et ceci à travers sa focalisation sur l'individu et non le groupe. D'où son association avec la psychopédagogie perceptive. Berger (2006) présente cette approche de la résilience par la psychopédagogie perceptive comme celle-là qui valorise une éducation perceptive de l'individu non seulement dans le but de le soutenir pendant les situations difficiles critiques de sa vie, mais aussi de le suivre dans son processus de transformation de sa relation avec le monde, autrui et avec lui-même. C'est pourquoi Humpich (s. d.) pense que la résilience n'est pas une caractérisation de l'individu au sens strict du terme, mais de la personne en interaction avec son environnement humain. Nous pouvons donc concevoir la résilience à partir de l'individu. Puis en cercles concentriques de plus en plus vastes, jusqu'à la société (Humpich, s. d.).

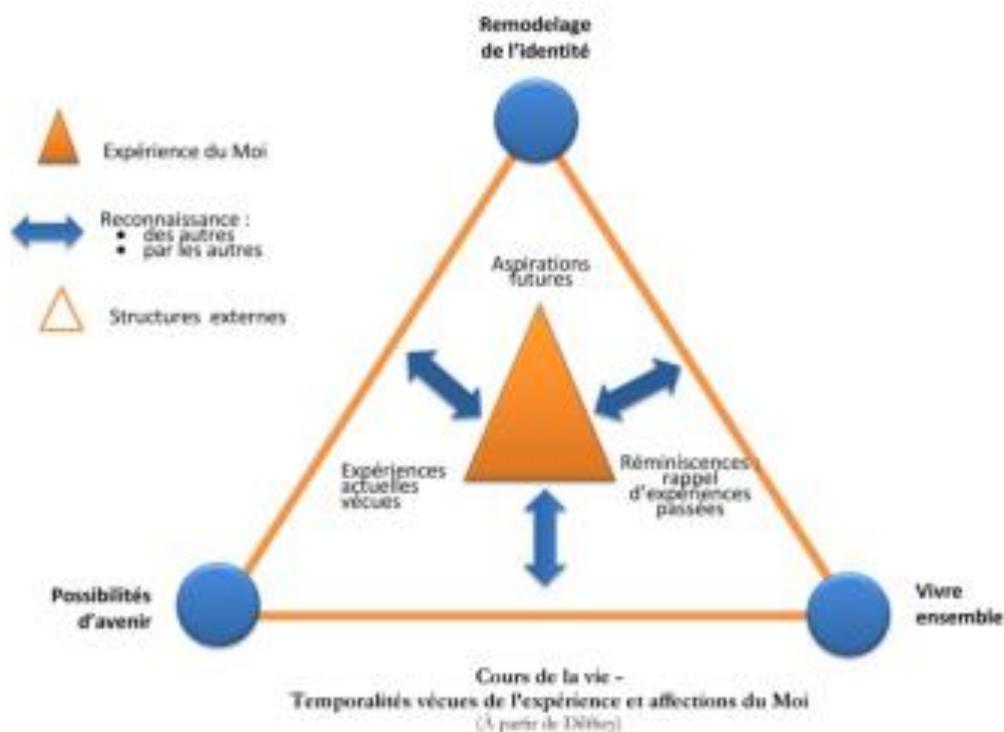
Pour lui la pédagogie perceptive donne les moyens à toute personne souffrante voir se trouvant dans l'adversité à mieux se connaître. C'est-à-dire d'avoir une connaissance plus précise sur son ressenti interpersonnelle, des changements qui connaissent son État interne par rapport à la différente situation de sa vie. La personne souffrante donne un sens à sa vie. Car lui permettant d'être à l'écoute de sa subjectivité à travers l'intervention de ses sens, d'où l'intelligence sensorielle. Ceci contribue à une autorégulation de sa souffrance. Partant de son expérience personnelle (Humpich, s. d.) affirme :

Je retrouvai la santé sous différentes formes et des conduites intra et interpersonnelles plus positives que jamais...je me découvrais au cœur de la vie et de ma vie. En plus du support

interhumain factuellement, je rencontrerai une ressource interne pieaffles conduisant « une force morale ; et apportant une qualité de quelqu'un qui ne se décourage pas, ne se laisse pas abattre » (Humpich s.d)

Eu égard à ces deux approches des processus de résilience nous notons une complémentarité entre elles. Car elles permettent à toutes personnes de faire une réflexion sur lui-même, sur ses souffrances, puis de développer des stratégies qui vont lui permettre de les surmonter, de s'ouvrir et de mieux s'épanouie dans sa communauté. Raison pour laquelle Humpich pense que l'association de la pédagogie interactionnelle, relationnelle et communicationnelle de la psychosociologie et celle d'enrichissement sensoriel de la psychopédagogie perceptive permette d'éduquer, d'être très attentif aux informations qui proviennent d'une vie profondément vécue, au sein de sa chair, d'y réfléchir afin de de la nommer, de dialoguer et enfin de l'implémenter dans le monde voire dans sa communauté.

Figure 2: Schéma inspiré de la pensée socio-phénoménologique de Dilthey (Humpich, 2015)



Source : (Humpich, s. d.)

2.2.4. La capacitation ou l'Empowerment des jeunes

Plusieurs auteurs et chercheurs présentent l'empowerment comme un moyen efficace pour favoriser l'autonomie des personnes, tout en suscitant leur capacité d'action. Selon

Ninacs (2003) la capacitation ou encore l'empowerment renvoie à la capacité d'action ainsi que le processus pour l'atteindre, c'est-à-dire le processus par lequel un individu ou une collectivité s'approprie du pouvoir, y compris sa capacité à l'exercer. Elle désigne aussi « un sentiment personnel à une capacité d'influencer le comportement des autres »

Par ailleurs elle renvoie à une orientation axée sur l'augmentation des forces existantes des individus et des communautés à un cadre d'analyse écologique et sur l'idée que le pouvoir ne constitue pas une denrée rare (Ninacs, 2003). Elle tient compte du fait que l'individu à la capacité ou encore dispose au préalable des compétences ou alors qu'ils aient les facultés pour l'accueillir.

Partant de l'intérêt que l'on porte que ce soit à l'individu, la communauté, ou une organisation, nous distinguons trois types d'empowerment que sont :

- L'empowerment individuel : Il désigne le processus d'appropriation du pouvoir par une personne ou un groupe ;
- L'empowerment communautaire qui désigne la prise en charge du milieu par et pour l'ensemble du milieu ;
- L'empowerment organisationnel qui désigne l'acquisition du pouvoir par une organisation et à la communauté à l'intérieur duquel une personne ou un groupe devient empowered.

Ceci étant, l'empowerment permet aux personnes en processus de capacitation ou empowered de : faire des choix libres, transformer son choix en une décision, d'agir en fonction de sa décision, bien évidemment en assumant les conséquences qui en découlent.

Ainsi selon l'empowerment le pouvoir réside donc dans un cadre d'action. C'est pourquoi être empowered, signifie « Prendre le risque d'agir, c'est oser étaler ses compétences en public » (Ninacs, 2003). Le développement des capacités de choisir et d'agir représente le processus d'empowerment et que l'acquisition d'une capacité d'agir est l'étape finale du processus.

Le concept de l'empowerment étant très vaste, nous allons nous attarder précisément sur l'empowerment individuel et communautaire, vu qu'ils s'orientent dans le cadre de notre travail.

2.2.4.1. L'empowerment individuel

Pour Ninacs (2003) l'empowerment se réalise sur quatre aspects à savoir :

La participation, les compétences, l'estime de soi et la conscience critique. Ces différents aspects interagissent entre eux et favorisent le passage d'un Etat sans pouvoir à un état de pouvoir. Un état où l'individu est capable d'agir en fonction de ses propres choix. Chaque aspect de l'empowerment est constitué de certains éléments qui favorisent sa pleine réalisation. En ce qui concerne la participation, elle tient compte de deux aspects dans sa réalisation, que sont d'une part l'aspect psychologique à travers le droit de l'individu à prendre la parole ou de refuser, la participation aux décisions, un avis soit positif ou négatifs. D'autre part l'aspect pratique, qui elle implique la capacité de contribuer et d'assumer les conséquences de sa participation. C'est-à-dire une action rationnelle et sa volonté de s'engager.

Ensuite Ninacs (2003) perçoit les compétences comme des connaissances et des aptitudes dont dispose un individu. Elle désigne tant la participation que l'exécution de l'action. Elle peut également renvoyer à l'acquisition de nouvelles compétences qu'à la réévaluation de celles qu'ils possèdent déjà.

Par ailleurs l'estime de soi selon cette dernière désigne une transformation psychologique par laquelle un individu arrive à être satisfait de lui-même (amour de soi), à évaluer ses qualités et ses défauts (vision de soi) et à penser qu'il est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes (confiance en soi) ; donc à se percevoir comme possédant une capacité d'atteindre des objectifs personnels ou collectifs, selon le cas mais qui requiert la valorisation de sa contribution à l'atteinte des collectifs, aussi minime soit-elle par d'autres personnes (Ninacs, 2003).

Enfin la conscience critique renvoie « au développement de groupe (conscience collective), la réduction de l'auto-culpabilisation (conscience sociale) et l'acceptation d'une responsabilité personnelle pour le changement (conscience politique) » (Ninacs, 2003).

Tableau 1: Composantes du processus d'empowerment individuel

<p>LA PARTICIPATION</p> <p>assistance muette</p> <p>participation aux discussions simples (droit de parole)</p> <p>participation aux débats (droit d'être entendu)</p> <p>participation aux décisions (aval ou refus de consentement)</p>
<p>LES COMPÉTENCES PRATIQUES</p> <p>acquisition progressive des connaissances et des habiletés pratiques et techniques requisés par la participation et par l'action</p>
<p>L'ESTIME DE SOI</p> <p>autoreconnaissance de la légitimité de l'identité propre (amour de soi)</p> <p>autoreconnaissance de sa propre compétence (vision de soi)</p> <p>reconnaissance de sa compétence par les autres (confiance en soi)</p>
<p>LA CONSCIENCE CRITIQUE</p> <p>conscience collective (la personne ou la collectivité n'est pas seule à avoir un problème)</p> <p>conscience sociale (les problèmes individuels ou collectifs sont influencés par la façon dont la société est organisée)</p> <p>conscience politique (la solution des problèmes d'ordre structurel passe par le changement social, c'est-à-dire par l'action politique dans le sens non partisan du mot)</p>

Source : (Ninacs, 2003).

Eu égard à ce tableau représentant les constituants de l'empowerment individuel, il ressort que l'empowerment en lui-même est caractérisé tant par ses différents constituants que par leur interaction dans un processus continu. C'est pourquoi on dit de lui qu'il est une situation évolutive.

2.2.4.2. L'empowerment sur le plan psychologique

La dimension psychologique de l'empowerment est constituée de quatre éléments essentiels dans sa réalisation. C'est ainsi que nous distinguons :

- L'augmentation de l'efficacité personnelle ;
- Le développement d'une conscience de groupe ;
- La réduction de l'auto-culpabilisation ;
- L'acceptation d'une responsabilité personnelle pour le changement.

Elle sous-tend une transformation psychologique indispensable pour une transition de l'individu de l'apathie et du désespoir à l'action, afin de surmonter les situations négatives intériorisées. Raison pour laquelle, il serait important ces individus de développer une conscience critique pour surpasser ses problèmes psychologiques. À travers cette conscience critique ils sont en même capable de comprendre que les problèmes sont liés à plusieurs facteurs que ce soit dans leur cause ou leur solution.

Ceci dit, l'empowerment a pour but de pousser les individus à agir dans l'optique de résoudre les problèmes et d'impacter positivement leur milieu de vie. C'est pourquoi elle exige la participation volontaire des individus qu'on veut empowerment. Dans sa perspective d'intervention l'empowerment se présente comme un soutien axé sur la solidarité permettant aux individus de trouver par eux-mêmes les réponses à leurs interrogations. De ce fait elle repose sur le questionnement et non sur les solutions pensées par d'autres.

En définitive l'implémentation de l'empowerment individuel engage trois éléments fondamentaux à savoir : l'interaction, le temps et quelque chose de valeur pour l'individu concerné. Pour Ninacs (2003) l'interaction fait références aux actions et aux réactions découlant de processus interpersonnels. Ceci renvoi à l'idée que le groupe constitue le lieu privilégié de l'empowerment des individus car à l'intérieur d'un groupe les problèmes personnels peuvent se transposer en préoccupations collectives et le pouvoir peut se voir simultanément augmenté et partagé

C'est pourquoi elle recommande à chaque groupe, organisation, une communauté de favoriser l'interaction telle qu'elle est définie comme suit :

- Où l'on se préoccupe autant des processus que des résultats ;
- Où les membres du groupe partagent un système de valeurs articulé à l'intérieur d'une vision commune ;
- Qui est ouvert au changement, aux idées nouvelles et aux opinions divergentes ;

- Où règne une atmosphère d'apprentissage et qui offre la possibilité aux individus de développer leurs compétences et leurs habiletés ;
- Qui offre des occasions aux individus de contribuer au développement du groupe, de l'organisation ou de la communauté par le biais d'actions concrètes bien planifiées et coordonnées. Ce qui conduit au développement de leurs compétences et de leurs habiletés ;
- Où s'exerce sur les plans organisationnel, instrumental et social un leadership solide de type consensuel qui simultanément motive et soutient les individus.

Toutes pratiques sociales visant l'empowerment doivent selon la Ninacs (2003) tenir en compte les critères suivants :

- L'identification de la justice sociale comme but poursuivie dans le but de renforcer les capacités des plus faibles et de susciter leur autonomie ;
- La Dynamique d'entraide et la reconnaissance du processus de conscientisation comme processus politique de libérations ;
- Favoriser le principe de l'autre détermination des individus dans le but de prévenir le développement d'une relation de pouvoir entre l'intervenant et la personne dans le besoin ;
- L'utilisation de la persuasion, faire preuve de compassion, le partage des informations avec les individus et les impliquer dans les décisions.

2.2.4.3. L'empowerment Communautaire

Ninacs présente l'empowerment communautaire comme un deuxième type d'empowerment. Car elle renvoie au moyen par lequel les communautés accroissent leur capacité d'action collective. En effet l'empowerment communautaire désigne donc « *un cheminement vécu simultanément par la collectivité et par les individus qui en sont membres* ». En tant que processus sa réalisation implique plusieurs actions des membres de la communauté à savoir :

- La participation : elle renvoie à l'implication des membres de la communauté à la prise des décisions sur les problèmes qui engagent leur vie. Elle implique également la redistribution du pouvoir aux membres de la communauté ;
- Les compétences : elles impliquent la reconnaissance des forces du milieu, ce qui renforce la compétence des individus et de la communauté. Elle renvoie également aux moyens dont disposent les membres de la communauté à pouvoir exploiter les

ressources de leur environnement. Ceci implique une vive collaboration et coopération entre les membres et profitent pour tous.

De les voir coopérer et de tirer profit des synergies qui en découlent, aux habiletés consensuelles et décisionnelles, à la gestion du changement et des transitions à l'autogestion de son développement et au renforcement des réseaux naturels, communautaires et professionnels de soutien aux individus. (Ninacs, 2003)

- La communication : elle implique « *une action interaction positive* », « l'expression des points de vue ancrée dans la confiance ». Cette communication doit engager la confiance, le respect entre les différents membres. Elle doit se faire de façon libre et efficace tout en favorisant la réussite des projets propres à la communauté, mais aussi le processus décisionnel.
- Le capital communautaire elle désigne selon Ninacs (2003) la réserve du sentiment d'appartenances à la fois à la communauté et à l'environnement la et de conscience citoyenneté possédée par chacun des membres. En effet elle vise une solidarité aussi bien communautaire qu'individuel, basée principalement sur les problèmes sociétaux et sur l'action des membres concernant ses problèmes.

Ainsi l'empowerment communautaire s'avère être un processus d'appropriation du pouvoir par la communauté. Il exige l'exercice de ce pouvoir au profit de l'ensemble de la communauté à travers une prise de décision collective et une gestion des ressources locales transparentes. Bref elle doit contribuer au plein épanouissement et à la réalisation de la communauté.

2.3. LES TRAVAUX SUR L'ÉDUCATION À LA PAIX

2.3.1. L'éducation à la paix dans le processus de capacitation des jeunes à la promotion des valeurs de la culture de la paix

Gugel et Jäger (s. d.) présentent l'éducation à la paix comme la transmission des compétences pacifiques, la conduite aux aptitudes pacifiques et enfin la capacité d'agir de façon pacifique. Ceci dit, capacité les jeunes aux méthodes d'actions pacifiques conscientes, demande à ce qu'on les accompagne dans le processus développement des compétences pacifique. C'est-à-dire comprendre les rapports ou le lien des analyses et autonome et des stratégies de réflexions sur les conflits et les violences. Développer et d'acquérir les connaissances sur les conditions d'aptitudes à la paix et partant plus loin une prise de conscience de ses possibilités et capacités.

L'aptitude à la paix implique le développement des attitudes pacifiques pour gérer les conflits de manière constructive. Elle permet également de développer des compétences nécessaires dans leur interaction sociale que sont : la capacité de travaillé en équipe, de résoudre les problèmes et l'aptitude à gérer les conflits. Dans ce même courant d'idée Gugel et Jäger (s. d.) pensent que l'éducation à la paix a pour objectif de d'impacter les décisions politiques, les développements communaux au niveau national et international et peut avoir plusieurs formes. Ainsi l'éducation à la paix a pour mission d'encourager l'engagement politique notamment en faisant transparaître non seulement les limites de cette action, mais aussi son champ d'action.

Ce n'est qu'avec une éducation d'axée sur la non-violence, l'ouverture d'esprit et la tolérance que peut se développer une culture de la paix générale. C'est pourquoi nous devons accueillir les générations futures comme un groupe d'ensemble dont les fondements reposent sur le principe de la résolution non violentes des conflits et sur le respect des droits de l'homme. Nous ne pouvons atteindre cet objectif qu'à travers une éducation à la paix bien structuré vers son objectif clairement structuré, qui présente de façon claire les causes du conflit et les moyens pratiques de règlement non violent des conflits. (Wieczorek-zeul, 2006)

C'est-à-dire une éducation à la paix qui surmonte l'adversité et qui transmet la vision d'une cohabitation pacifique commune. Pour Gugel (2008) l'éducation à la paix ne peut seulement être conçue dans tout son sens, que si l'on part du fait que les comportements humains sont positivement influençables à travers l'éducation et le processus formel et non formel. Par ceci il entrevoit des processus d'apprentissages qui ont un impact social et politique réalisé par l'action politique.]

Ainsi les recherches de Pfeifer et al. (1999) stipulent que les études et les expériences montrent les influences auxquelles les enfants et les jeunes ont été soumis en ce qui concerne l'éducation et la socialisation ne sont pas indifférents du comportement social et politique, ni aux convictions et aux valeurs respectives. C'est pourquoi la biographie des enfants violents et délinquants renvoie à de graves déficits émotionnels dont ils souffrent et ceci est lié au manquement des possibilités de développement de la force du moi et une identité autonome.

D'un autres côtés les recherches sur les conditions de socialisations des volontaires et les opposants au service militaire confirment qu'une éducation se fondant sur l'attention et l'estime positives qui permet de se confronter aux valeurs humanitaires, qui elle également s'inspire des relations d'égalité qui ne considère pas l'expression des émotions comme taboue, qui transmet la joie de vivre et l'intègre dans sa propre vie, conduit les adolescents et les jeunes

adultes à renoncer plus facilement à la violence, à s'engager socialement et politiquement et à rechercher surtout les moyens non-violents de régler les conflits. (Mantell, 1972).

2.3.2. La promotion de l'éducation à la paix en dehors des Établissements scolaires

Gugel (2008) Les programmes, offres extrascolaires dans le travail et aide à la jeunesse peuvent également promouvoir la création des espaces libres pour se construire, offrir les possibilités de participation, la solidarité avec les personnes défavorisées et par ceci leur donné la possibilité de s'entretenir sur les questions sensées et les valeurs fondamentaux de la société. Ceci est perceptible à travers le projet « Schüler helfen Leben » [les élèves aident à vivre]. À travers ce projet les élèves travail un jour qu'ils ont dénommé journée sociale et font donc de leur argent de poche pour une bonne action. Ce projet a été institué par les jeunes Allemands pour venir en aide au jeune de l'Europe de l'Est.

2.3.3. Pérennisation des actions pacifiques aux seins établissements scolaires à Bafoussam (Cameroun)

La commission justice et paix du diocèse de Bafoussam à développer une initiative des clubs scolaires justice et paix dans 30 établissements primaires et collèges du diocèse de Bafoussam. À travers cette initiative la commission justice et paix de Bafoussam veut promouvoir les valeurs de la culture de la paix au Cameroun. Par ceci, elle veut également « renforcer la valeur sociétale de l'être ensemble et du vivre ensemble ». Les enfants apprennent donc « une meilleure manière d'être ensemble en paix » Cette paix qu'elle caractérise de durable au travers de son fondement sur la justice et de la participation.

Les activités des clubs respectent la note du genre et les responsabilités sont distribuées de façon équitable entre les deux genres, indépendamment de leur appartenance. Au cours de ces activités les encadreurs font preuve d'impartialité d'amour et intérêt pour le social. Ceci dans le but de mieux accompagner et à favoriser une meilleure compréhension et relation collaborative et saine entre les membres des clubs. Celui-ci encadre les actions et les activités des clubs, afin qu'elles restent ancrées dans une approche éducative pacifique. (Dißelkötter, 2018)

Ainsi les thématiques traitées au sein des clubs relèvent du quotidien et de la réalité des membres des clubs. Par leur participation active, les jeunes développent une grande confiance en eux et une autodétermination efficiente. Les activités implémentées au sein des clubs sont orientées sur les points suivants :

- **L'interaction sociale**

À travers ses programmes la CDJPB abordent les sujets sous différentes perspectives et liées à une vie pacifique (les échanges, les débats). Ceci permet de développer chez les jeunes membres des clubs un esprit de collaboration.

- **Le concept de la médiation**

Les activités de la CDJPB dans les clubs ne se focalisent que sur les méthodes de résolution pacifique des conflits. Ainsi elles prônent l'approche de la médiation du « gagnant-gagnant » qui permet à chaque partie de tirer son avantage de la résolution du conflit ce qui favorise une cohabitation pacifique.

À partir de leur Initiative des clubs scolaire justice et paix, la CDJPB donne les moyens aux jeunes des établissements scolaires de transformer les situations de conflits par les actions non-violentes et le respect pour une vie marquée par une paix durable. « Avec les clubs nous renforçons les capacités des écoles à créer un contexte et à contribuer à l'amélioration du climat de paix dans les établissements ».

2.4. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'APPROCHE PAR LA RÉSOLUTION DES PROBLÈMES ET DE LA PÉDAGOGIE LIBÉRATRICE

Après nos différentes lectures sur l'approche par la résilience, la pédagogie perceptive et la méthode « théâtre par la résilience » il s'est avéré à partir de certaines remarques que ces approches bien qu'étant très intéressantes ne répondent pas aux différentes attentes de notre travail. L'approche par la résilience est plus centrée sur l'interventionniste qui par son investigation sur le terrain auprès des populations cibles, cherche à comprendre les causes sous-jacentes auxquels aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Par ceci elle ne présente aucun lien avec une méthode pédagogique applicable dans une situation éducative extrascolaire. En ce qui concerne la pédagogie perceptive elle représente plus une pratique clinique d'accompagnement en situation de résilience. Elle se fonde non seulement sur la subjectivité du patient, mais aussi sur l'intersubjectivité entre le client et le spécialiste. D'un autre côté la méthode « théâtre de la résilience » ne présente pas réellement une structuration claire d'implémentation en situation éducative extrascolaire. Elle ne met pas assez l'accent sur la situation réflexive et du traitement de la situation problème. Il est vrai que ces différentes approches de la résilience portent un intérêt sur les problèmes des apprenants, leurs potentiels humains en les aidant à développer les moyens de résilience pour pouvoir les supporter, mais

ces manquements cités plus nous ont contraints d'aller explorer d'autres approches cadrant avec notre étude. D'où notre choix sur l'APP et la pédagogie libératrice.

2.4.1- L'approche par la résolution des problèmes de Gilbert et Ouellet (2002)

Guilbert et Ouellet (2002) définissent l'APP comme une méthode pédagogique qui se tient dans un cadre de travail en groupe et met les apprenants en situations de réflexions sur des sujets ou problèmes réels, afin de trouver des solutions adéquates. Pour ces derniers, elle représente une action qui permet aux apprenants de développer des compétences de résolutions des problèmes. De ce fait ils ont également l'occasion d'approfondir leurs connaissances sur les éléments de contenu. Ces Problèmes sont généralement choisis et proposés par l'enseignant et ne partent pas généralement sur des sujets qui ne relèvent du domaine de compétence des apprenants. Ils peuvent concerner les domaines sociaux, économiques et sociologiques. Il revient alors aux groupes de traiter, de ressortir et d'expliquer les éléments ou les faits que cache le problème, afin de trouver une solution dans un processus Itératif. Dans cette approche l'enseignant joue le rôle de facilitateur.

Barrows et Pickell (1991) l'APP exige que l'apprentissage soit fait en groupe de 05 à 10 personnes, sous la supervision de l'enseignant. L'apprentissage se fait pendant 3 à 6 heures de temps et ceci chaque semaine. La présentation du problème doit se faire dans le même contexte que celui de la réalité. Ainsi les résultats obtenus après les séances de travail doivent correspondre aux attentes des participants. Si ce n'est le cas, ils doivent reprendre les séances de travaux. C'est une façon pour eux d'expérimenter le travail autonome à partir des documents qu'ils reçoivent de leur facilitateur. Après résolution du problème, ils sont appelés à faire un bilan de ce qu'ils ont appris, afin d'entamer un nouveau cycle. De ce fait les apprenants développent des facultés qui leurs permettent d'identifier, d'analyser et de résoudre les problèmes de plus en plus complexes.

Barrows (1986) distingue deux types d'apprentissage par Problèmes que sont l'apprentissage réflexif par Problèmes (Close-loop Problem based learning) et l'approche par la résolution des problèmes micro. Selon ce dernier l'apprentissage réflexif par problèmes exige dans son processus une évaluation des sources d'informations qu'ils ont utilisées. Ceci doit être fait directement après la collecte complémentaire des informations, afin de leur permettre d'évaluer leurs connaissances antérieures et leur raisonnement, d'avoir une meilleure compréhension du problème à partir de ce qu'ils ont appris. Au cours de l'APP réflexif l'évaluation est faite à chaque étape de la recherche des informations. Pour Barrows elle rend les apprenants capables d'apprécier les nouvelles connaissances acquises tout en leur

permettant d'évaluer leur faculté à résoudre leur problème. C'est pourquoi il recommande tout d'abord une étude individuelle des informations par chaque apprenant, après une mise en commun voire un échange de groupe se basant sur l'analyse et la synthèse du problème tel que perçu et traité par chaque apprenant. Ainsi l'APP se fonde sur ce que Barrows a appelé la réflexivité ou la métacognition, qui renvoie en fait selon lui à la « la connaissance, à la prise de conscience et au contrôle de ses processus mentaux et des sentiments rattachés à l'accomplissement d'une tâche et ce, avant, pendant et après l'exécution de celle-ci ».

L'APP Micro tel que présenté par Barrows (1986) se tient pendant une séance de cours de 50 à 180 minutes. À cet effet la recherche d'information se fait non seulement à l'aide des ouvrages et les matériels mis à la disposition des apprenants par l'enseignement, mais aussi par l'expérimentation en faisant recours aux pairs et en se basant sur leurs expériences antérieures ou simplement ou encore par raisonnement logique.

Guilbert et Ouellet (2002) dans leur perception de l'APP la présente comme cette méthode d'apprentissage qui est principalement centrée sur les apprenants. Car elle leur permet d'effectuer les recherches, d'organiser et de synthétiser les informations trouvées portant sur le problème à étudier. En effet elle repose également sur l'interaction des apprenants qui promeut le travail de groupe. Dans cette perspective ils classifient les situations problèmes selon les objectifs visés.

Les problèmes peuvent être classés selon la tâche demandée.	Jugement Solution Discussion Action						
Les problèmes peuvent être classés selon l'origine du problème.	Enseignant Enseignant à partir d'une liste préparée par les apprenants Apprenants						
Les problèmes peuvent être classés selon le mode de collecte des informations.	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;">Consultation documentaire</td> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;">Consultation d'experts</td> <td style="border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;">Expérimentation</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Informations choisies par l'enseignant</td> <td style="padding: 5px;">Ressources choisies par l'enseignant mais informations choisies par les apprenants</td> <td style="padding: 5px;">Ressources choisies par les apprenants</td> </tr> </table>	Consultation documentaire	Consultation d'experts	Expérimentation	Informations choisies par l'enseignant	Ressources choisies par l'enseignant mais informations choisies par les apprenants	Ressources choisies par les apprenants
Consultation documentaire	Consultation d'experts	Expérimentation					
Informations choisies par l'enseignant	Ressources choisies par l'enseignant mais informations choisies par les apprenants	Ressources choisies par les apprenants					
Les problèmes peuvent être classés selon l'engagement des apprenants.	Récit d'un tiers Témoignage Cas dramatisé Jeux de rôle						
Les problèmes peuvent être classés selon le support d'information.	Textes Documents authentiques Bandes sonores Bandes vidéo Multi-média NTIC						

NTIC : nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Figure 3: Classification des situations-problèmes

Source : *Etudes de Cas, Apprentissages par Problèmes, P 68, Luise Guilbert & Luise Ouellet (2002)*

En se référant au tableau Ci-dessus l'on note que plusieurs éléments qui sont susceptibles de favoriser la classification diversifiée des situations-problèmes en se basant sur les points suivants : la tâche demandée, l'origine des problèmes, le mode de collecte des informations, l'engagement des apprenants, le support d'informations. Partant de l'aspect de la tâche demandée, Guilbert et Ouellet (2002) pensent que la résolution d'un problème dépend de la tâche que l'on attribue aux apprenants. Pour eux un Problème peut conduire tant à un jugement qu'à une solution ou bien à un plan d'action et ceci grâce à une tâche bien définie à effectuer par les apprenants. À travers l'exécution de cette tâche demandée, les apprenants acquièrent d'amples informations qui leurs permettent de résoudre le sujet sur lequel porte le

problème. Selon Moust et al. (2007) plusieurs tâches peuvent être réalisées lors de l'utilisation d'une formule d'apprentissage par problèmes. C'est ainsi que nous avons entre autres :

- Le jugement : ici les apprenants sont appelés à porter une analyse soignée et leurs opinions concernant le sujet sur lequel porte le problème d'étude. À partir de leurs explications les apprenants sont appelés à planifier, à réaliser les activités de recherches et d'études. Ceci leur permettra de mieux percevoir les structures les raisons, les phénomènes ou les processus qui constituent le problème exposé ou étudié.
- Solution : Il s'agit pour ici pour Moust et al. (2007) que les apprenants confrontent et changent entre eux sur les informations recueillis, afin de résoudre le problème sur lequel porte d'étude et à l'aide des nouvelles connaissances acquise. Après la résolution du problème ils sont appelés à faire un bilan de leur apprentissage et à développer des principes applicables dans d'autres contextes.
- Discussion : Elle renvoie selon l'App à la confrontation et aux échanges non seulement des connaissances des apprenants, mais également de leurs croyances, leurs attitudes en tenant compte des expériences particulières (problèmes) basé sur les valeurs.
- Action : Pour Moust et al. (2007) elle renvoie à l'activité liée à la résolution du problème. Pour ceux-ci les activités organisées avec pour finalité de résoudre des problèmes, peuvent favoriser les situations suivantes :
 - Tâche : « sur le terrain : amener les apprenants à entreprendre des recherches ou des expérimentations »
 - Planification stratégique : « amener les apprenants à planifier l'investigation d'un problème, C'est-à-dire à décrire de quelle manière il faut aborder le problème en situation réelle, ou à accomplir une expérimentation mentale »
 - Jeu de simulation : « permet d'observer de quelle façon un problème peut être vécu ou peut être expliqué dans un microcosme »

En effet la résolution du problème selon l'apprentissage par la résolution des problèmes repose sur quatre aspects très importants que sont : l'origine du problème, le mode de collecte des informations, les ressources permettant la collecte des informations exploitées par les apprenants et l'engagement des apprenants.

Ainsi selon l'origine du problème, celui-ci peut être préparé ou choisi par :

- Un facilitateur ou bien une équipe de facilitateur ;
- Les facilitateurs à partir des problèmes proposés par les apprenants ;
- Les apprenants en équipes ou individuellement.

En ce qui concerne le mode de collecte d'informations, l'on note que la recherche d'informations peut être faite de plusieurs façons différentes à savoir :

- Une recherche fait dans différentes sources documentaires ;
- L'information peut être fournie sur la demande des apprenants ;
- Une consultation d'experts ;
- D'une expérimentation.

Par ailleurs les ressources permettent la collecte des informations exploitées par les apprenants de la façon suivante :

- Sélectionnées les informations déjà collectées par les facilitateurs ;
- Sélectionnés par les facilitateurs, mais les informations obtenues sont exploitées et organisées par les apprenants ;
- Sélectionnées par les apprenants à partir de n'importe qu'elle source auxquelles ils ont accès.

De plus l'engagement des apprenants que ce soit sur le plan cognitif ou affectif dépend du mode de communication des informations. De ce fait le jeu de rôle et le meilleur moyen pour permettre de mieux expérimenter la solution problème.

Ainsi le support d'informations utilisées en situation-problème peut-être de type traditionnel c'est-à-dire : les textes écrits et les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Guilbert et Ouellet (2002) soutiennent le point de vue selon lequel l'APP donne la possibilité aux apprenants de développer des compétences qui leur serait indispensable tant dans leur vie personnelle que professionnelle. Ceci dit, il permet aux apprenants de développer les compétences sur le plan cognitif, métacognitif, et interpersonnel et affectif.

Dans ce même courant d'idées ils pensent que lors de l'App les problèmes traités par les 5 apprenants leurs donnent la possibilité d'expérimenter plusieurs formes d'apprentissages qui conduisent à plusieurs actions que sont : l'analyse critique des sujets controversées, prise de décision, diagnostic et jugement.

En effet ils regroupent les éléments importants de l'apprentissage en trois aspects que sont l'espace problème, espace solution et espace réflexivité. Dans cette perspective ils identifient sept étapes qui constituent la réalisation d'un apprentissage par situation-problème. Ces étapes sont les suivantes :

- 1ere Etape : Exploration ou choix d'un thème :

Ils proviennent généralement des faits actuels ou des expériences des Apprenants.

- 2em Etape : La détermination et la définition du problème :

Il s'agit ici de « la recherche des enjeux et des valeurs sous-jacents à une situation ou à un thème qui est essentielle à la formulation du problème » (Guillet et Ouellet 1992). Il suggère donc une bonne identification du problème avant le passage à l'action et l'introduction d'une discussion plénière pour permettre l'exposition des différentes formes d'interprétation d'une situation problème. Ceci permet aux apprenants d'élargir leur horizon.

- 3em Phase : La planification de la recherche (équipe ou Dyade)

Au cours de cette phase les apprenants prennent conscience de leur lacune et de qu'ils doivent apprendre comme connaissance théorique et pratique. Ça leur permet également de mieux formuler leurs objectifs de recherches, afin d'évaluer le type d'informations qui leurs seront utiles. Pour une meilleure organisation de travail Guilbert et Ouellet suggère une répartition des tâches.

- 4em Phase : Recherche d'informations (équipes ou dyades)

Pour une recherche minutieuse et efficace des informations Guillet et Ouellet propose une recherche systématique des informations dans les journaux, revues de vulgarisation, d'experts, enquêtes et expériences personnelles. Ainsi ils recommandent aux apprenants de faire des synthèses voire des résumés pour le Feedback des séances plénières des groupes.

- 5em Phase : Analyse Critique des informations (équipes ou grand groupe)

Cette phase consiste pour Guilbert et Ouellet de :

- Mettre en commun les informations ;
- Recherche du type d'argumentation (fait, opinion, hypothèses) ;
- Recherche du point de vue dominant, de la neutralité, des intérêts etc. ;
- Établissement du pour et du contre ;
- Évaluation de la pertinence, la suffisance et de la crédibilité des informations ;
- Synthétiser les informations, afin de tenter de résoudre les problèmes.

- 6em Phase : Synthèse (grand groupe)

Il s'agit ici du bilan général des différentes solutions par rapport à la situation problème telle que perçue par les différents groupes. Pour Guilbert et Ouellet (2002) l'accent doit être mis sur les différents points :

- Compréhension et comparaison des divers points vus ;
 - Recherches de nouvelles idées, de nouvelles options, de nouvelles pistes de collecte d'informations et de nouvelles définitions ;
 - Évaluation du problème et des solutions à partir des nouvelles informations théoriques et du contexte du problème ;
 - Comprendre et Comparaison des divers points de vue ;
 - Recherche de nouvelles idées, de nouvelles options, de nouvelles pistes de collecte d'information, de nouvelles définitions ;
 - Évaluation du problème et des solutions à partir des nouvelles informations théoriques et du contexte du problème ;
 - Détermination des critères de choix et recherche de consensus sur la solution la plus pertinente ;
 - Redéfinition du problème et éventuellement recherche de nouvelles informations ;
 - Formation des principes ou concepts importants à retenir ;
 - Recherche de situations analogues où les nouveaux acquis pourraient s'appliquer.
- 7em Phase : Objectivation et retour critique (groupe et individuel)

Il convient ici de revenir sur le processus collectif et individuel de résolution du problème. C'est-à-dire : Démarche, acquis, cognitifs, difficultés, stratégies efficaces, prise de conscience affective. Ceci pour leur permettre à la fin d'évaluer les nouvelles connaissances qui en découlent.

Legendre (1988) définit l'approche par la résolution des problèmes comme cette approche pédagogique qui consiste à résoudre des problèmes signifiants et motivants, réels et fictifs dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de ses problèmes, sociaux et éducationnels. C'est également pour quoi Ruph, (1993) présente la situation de résolution de problème comme une approche qui donne une occasion d'apprendre à penser. Ceci dit s'exercer à reconnaître les ressources intellectuelles dont la nature nous a pourvus, afin de la développer et les utilisées pour de bonnes fins. C'est-à-dire pour résoudre les petits et les grands problèmes.

Ainsi dans sa stratégie d'apprentissages Audy (1993) a développé une approche pédagogique par la résolution de problème, qui fait intervenir des stratégies cognitives et métacognitives impliquées dans la résolution de Problème, la mémorisation, la motivation et le support à la mise au profit des ressources. Mais Dumais et Blais (2004) présente les critères qui constituent un problème résoluble. C'est ainsi que nous avons entre autres :

- Un but à atteindre ;
- Des moyens à trouver pour atteindre ce but ;
- Des faits, des données, des informations pouvant aidée à résoudre le problème ;
- Des exigences qu'il faut respecter, des moyens que l'on ne peut pas employer.

Selon ces derniers pour que l'APP soit efficace et profond, son problème répondre aux caractéristiques suivantes :

- Correspondance à une situation réelle au contexte d'étude ;
- Présentation d'un contexte familier à l'apprenant ;
- Présentation d'une complexité naturelle et non simplifiée artificiellement par un découpage en sous unités.

Le processus de résolution de problème se caractérise par 3 phases que sont :

- L'input à travers la stratégie d'observation ;
- L'élaboration à travers la stratégie de recherche de solution ;
- L'output par la stratégie de réponse.

Ces différentes phases sont étroitement liées à des stratégies métacognitives qui vont permettre à l'apprenant de mieux comprendre le problème, afin de trouver des solutions adéquates.

Par ailleurs elle développe une taxonomie à quatre échelles des stratégies de résolution de problème à savoir :

- Anticiper la nature et les implications du problème,
- Comparer et sélectionner les stratégies d'exécution pertinentes ;
- Planifier les stratégies retenues ;
- Contrôler et réguler le processus de résolution des problèmes.

Cependant Partoune (2002) ne désigne pas l'APP comme une situation d'apprentissage se fondant sur une problématique supposée intéressée les apprenants en leur permettant de développer certaines compétences souhaitées. Elle désigne non plus un problème réel qu'il

faudrait résoudre. Ainsi selon cette dernière l'App renvoie à une situation d'apprentissage fictive, reposant sur des tâches concrètes adaptées au niveau des apprenants, afin qu'ils apprennent quelque chose. Le développement de leurs capacités (c'est-à-dire savoirs, savoir-faire et savoir être) sont liées aux contraintes et ressources que souhaitent développer les facilitateurs chez les apprenants. C'est ce qu'on appelle selon Partoune (2002) « les conditions d'exécutions de tâches qui vont déterminer précisément les apprentissages potentiels des élèves, les opérations mentales qu'ils vont devoir mettre en œuvres ». Cependant la réalisation de la tâche, du matériel et du temps disponible. C'est pourquoi elle se fonde sur l'auto-construction des savoirs. Dans cette perspective Partoune définit la situation problème comme une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournable pour y arriver. D'où cette application de « fiction sous contrôle ». L'approche par la résolution des problèmes se veut stimulante en éveillant chez les apprenants un désir, une curiosité et la rupture avec son Etat d'être par rapport au monde. À cet effet elle doit mettre l'apprenant en confiance en favorisant leur développement personnel. Ainsi l'App selon elle ne doit pas être trop facile, ni trop difficile au risque soit de freiner l'apprentissage ou de pousser les apprenants à y renoncer. C'est la raison pour laquelle elle caractérise l'apprentissage par situation problème comme la fiction sous contrôle et l'auto-construction des savoirs. Par « la fiction sous contrôle » elle entend un problème réel à résoudre par son caractère fictif. En principe, si elle est bien pensée (tâche et condition d'exécution) la situation-problème est essentiellement sous le contrôle de l'enseignant qui doit pouvoir anticiper ce qui va se passer au moment où élèves vont s'atteler, à la tâche, prévoir les difficultés de toute nature qu'ils vont rencontrer et de quoi ils vont avoir besoin pour les résoudre. D'où l'emploi du terme « L'auto-construction ».

L'auto-construction des savoirs désigne une situation problème au cours de laquelle l'apprenant est mis en situation de recherche. Ainsi l'auto-construction des savoirs repose sur cette confiance en nos ressources profondes. C'est pour cette raison que les recherches en pédagogie mettent en évidence la puissance de l'apprentissage en groupe lorsque les situation-Problèmes pour être réalisés à plusieurs parce qu'elles vont engendrer un conflit sociocognitif qui sera stimulant et source d'apprentissage. On parle alors d'auto-construction des savoirs, car l'apprenant est influencé par les autres et son environnement.

Selon Guilbert et Ouellet (2002) l'APP permet aussi apprenants de développer certaines compétences observable sur quatre plans : cognitif, métacognitif, interpersonnel et affectif.

- Sur le plan Cognitif nous avons entre autres :

- La conceptualisation et l'émission des hypothèses ;
- La conceptualisation et l'émission d'hypothèses ;
- La capacité de résoudre des problèmes et les habiletés procédurales ;
- La capacité de raisonner d'une façon critique et créative.
- La capacité de s'adapter et de participer aux changements
- Sur le plan métacognitif nous avons entre autres :
 - La réflexion sur leurs propres valeurs et l'impact de celles-ci sur leurs actions quotidiennes ;
 - La capacité d'apprentissage autonome ;
 - L'identification de leurs forces et de leurs faiblesses.
- Sur le plan interpersonnel nous avons entre eux :
 - La capacité d'apprécier le point de vue des autres ;
 - La capacité de collaborer d'une façon productive dans un groupe ;
 - La capacité de communiquer sa pensée.
- Sur le plan affectif nous distinguons :
 - Le goût d'explorer et d'approfondir d'eux-mêmes les éléments problématiques ;
 - La confiance en leur propre raisonnement et en leurs connaissances lorsqu'ils ont à traiter des problèmes.

En définitive l'APP favorise beaucoup plus l'interactivité, l'apprentissage autonome tout en les aidant à développer des compétences. C'est pourquoi il convient de diversifier les ressources d'informations et de faire une rétrospection sur les processus d'apprentissages individuels et collectifs. Au cours de cette forme d'apprentissage le facilitateur doit favoriser l'engagement des apprenants à travers les tâches et les ressources intéressantes, qui relèvent leurs réalités.

2.4.2. La pédagogie libératrice de Paulo Freire (1974)

En se référant à la conception de l'éducation dite libératrice selon Entenza et al. (2019) la pédagogie libératrice désigne cette méthode éducative ou d'apprentissage qui permet aux individus de devenir les acteurs de leur propre vie et ceci en leur donnant la possibilité de se construire leur propre identité. Cette identité à travers laquelle ils édifieront une société plus égalitaire et juste pour tous. Partant aussi de la perception de Paulo Freire, l'organisation Campaña Latinoamericana milite pour une éducation qui doit être réalisée comme une pratique de la liberté se concrétisant sur la base d'une pédagogie dans laquelle les opprimés

obtiennent les conditions pour se découvrir et se positionner comme des sujets libres et acteurs de leur propre histoire (Entenza et al., 2019)

C'est pourquoi Freire (1974) parle d'une éducation pour la liberté. Car celle-ci donne la possibilité au corps éducatif de se sentir libre, de s'entretenir et de prendre des décisions de façon démocratiques à travers le dialogue, des choix des programmes éducatifs qui répondent aux besoins de la communauté et surtout des individus.

De son côté la Clade dans sa redéfinition finale de l'éducation émancipatrice comme celle-là qui se fonde sur défense des droits de l'homme, la construction de la paix, citoyennes actives, critiques constructives et participatives et la qualité de vie, tout en reconnaissant, respectant et valorisant la diversité culturelle des peuples. Lors de la Xe assemblée à Bogota, elle vulgarise sa conception de l'éducation libératrice à travers le thème « Éduquer pour la liberté : le dialogue, actions pour une éducation émancipatrice ». Par ceci elle veut favoriser « les dialogues les réflexions et les actions de promotion et de défense d'une éducation dite libératrice ». C'est dans ce même courant d'idée que Paulo Freire affirme que : « L'émancipation commence par le dialogue en tant que principe et politique » : Le dialogue représente pour lui le moyen par lequel l'éducation remplis au mieux sa fonction émancipatrice ou libératrice et ceci en se fondant sur la défense des droits de l'homme, la construction de la paix et des citoyennetés actives, des critiques constructives et participatives. L'émancipation voire la libération pour la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la educación sous-tend une auto-évaluation collective qui favorise non seulement l'amélioration du système éducatif, mais aussi notre propre évaluation en tant que des citoyens vivants ou appartenant à une société. Elle doit bien évidemment donner la possibilité au corps éducatifs de jouir d'une certaine liberté et dignité qui leur permettent de réfléchir, dialoguer, se former, afin de produire des connaissances pour changer les relations sociales, notamment l'abolition des oppressions et des hégémonies patriarcales. Ainsi une éducation émancipatrice voire libératrice doit permettre à tous individus de s'assumer comme les sujets sociaux. C'est dans cette perspective que Paulo Freire affirmait : L'éducation doit être dans son contenu, dans ses programmes et ses méthodes la fin qui est poursuivie : permettre à l'homme d'être sujet, de se construire en tant que personne, changer le monde, établir avec les autres relations de réciprocité, faire la culture et histoire (...) une éducation qui libère qui ne s'adapte pas, apprivoisé ou dompté. L'éducation émancipatrice doit donner les ressources nécessaires à tout individu pour pouvoir surmonter tout genre d'oppression à travers une vie et réalité plein de sens et de signification. Elle n'est donc possible qu'à travers une réflexion sur notre personne, notre localité ou environnement et tenant compte également des privilèges dont jouit notre

société. C'est pourquoi notre transformation en tant qu'individu, par du fait que nous prenons conscience de nos privilèges. C'est par cette prise de conscience de nos privilèges que s'opèrent les changements dans notre société.

Ensuite elle doit garantir aux individus les connaissances nécessaires dans leur vie en société et ceci à travers une éducation de qualité. Celle-ci doit mettre en place un apprentissage de connaissances pouvant favoriser l'insertion et l'intégration dans la société, tout en contribuant au développement de tout leur potentiel individuel social et professionnel.

Il revient donc à l'école d'assurer la transmission et la conservation des connaissances cumulées par l'humanité dans différents domaines de la pensée scientifique (...) ces diverses connaissances sont fondamentales pour que les gens cohabitent, exercent une profession avec dignité et aussi connaissent leur propre histoire et possèdent le répertoire nécessaire pour relever les défis de la vie, de la culture à la compréhension des phénomènes naturels culturels et sociaux, de manière critique, sensible et informée (Entenza et al., 2019). Tout ceci n'est possible qu'à travers une éducation émancipatrice voire libératrice de qualité.

Selon Freire (1974) pédagogie des opprimés ou libératrice doit donner les moyens aux opprimés de se libérer eux-mêmes et de libérer leurs oppresseurs. Car seule la force de la fragilité des opprimés est suffisamment puissante pour faciliter leur libération commune. C'est pourquoi il pense qu'elle doit être impérativement conçue avec ces derniers, afin de les aider de façon continue à se battre pour recouvrer leur humanité. Pour permettre la libération de leur oppresseurs, les opprimés doivent être prêts à leur tendre la main et les accueillir. C'est seulement par cet accueil qu'ils pourront travailler sur propre méthode de libération. Il considère également la libération comme « un enfantement douloureux ». C'est la raison pour laquelle ils pensent que les personnes qui en ressortent, deviennent des nouvelles personnes qui ont accepté de dépasser cette contradiction oppresseurs/opprimés et ceci à travers l'humanisation de chacun d'eux. Dans cet élan de pensée il affirme que :

La véritable solidarité consiste à lutter avec des opprimés pour la transformation de leur réalité objective qui fait d'eux des êtres vivants pour un autre. L'opresseur ne devient solidaire que lorsque son attitude sentimentale cesse d'être sentimentale et mièvre de caractère individuel et se transforme en acte d'amour envers eux (Freire, 1974).

La pédagogie des opprimés ou libératrice ou émancipatrice est une pédagogie de personnes engagées dans un combat pour leur libération. C'est pourquoi elle est conçue avec les opprimés, de telle sorte qu'ils apprennent à se considérer eux-mêmes comme leur propre

maxime. On le conçoit aussi comme une pédagogie humaniste et libératrice parce qu'elle s'identifie en 2 moments distincts que Freire présente comme suit : le premier quand les opprimés découvrent le monde de l'opresseur et qu'ils s'engagent dans la praxis pour sa transformation ; le second quand la réalité oppressive étant transformée, cette pédagogie n'est plus celle des opprimés, mais celle des hommes en marche vers la libération (1974). Cette situation d'opprimé et d'opresseurs naît d'une relation de violence, au cours de laquelle, l'un est une victime de suite à une action d'oppression. De ce fait Freire pense que : « Ce ne sont pas les faibles qui apportent de malheur auquel ils sont soumis, mais les violents qui à cause de leur pouvoir créent la situation concrète qui engendre les vaincus : « les vaincus de la vie ». Pour lui la pédagogie des opprimés veut permettre aux personnes opprimées de mieux percevoir et de comprendre de façon claire et objective leur situation, afin de développer des actions efficaces et libératrices pour y faire face. C'est pourquoi l'éducation représente selon lui (Pédagogie opprimées) un moyen tant pour développer l'esprit critique que pour développer des actions libératrices chez les individus/opprimés en ce qui concerne leur situation de leur communauté. Ainsi Piret présente trois étapes importantes qu'il conviendrait au facilitateur de suivre dans le processus de libération des individus/opprimés (2019b). Elle les présente comme suit :

- 1^{ere} Étape : « *l'éducateur et le peuple travaillent ensemble à définir le contenu du programme de l'éducation* ». Ici il s'agit de mettre les individus/opprimés/apprenants face à leur réalité, aux problèmes que connaît leur communauté. Par ceci de leur faire comprendre qu'ils doivent non seulement faire usage de leur connaissance, mais développer des actions concrètes pour pouvoir les résoudre. Ceci n'est possible qu'au travers d'un programme d'éducation ou d'action politique se fondant sur les réalités sociales de la communauté.
- 2^{em} Étape : « on se demande : pourquoi sommes-nous confrontés à ce problème ? Comment expliquer cette situation ? ». À cette étape les opprimés /les apprenants sont appelés à faire une réflexion critique et profonde de leur situation.
- 3^{em} Étape : « la situation objective devient un « défi auquel les hommes doivent répondre ». À ce niveau les opprimés réfléchissent sur les moyens possibles qui existent et sont à leur disposition pour pouvoir affronter et résoudre leur problème. Il est également important qu'ils aient confiance en leur capacité à affronter les difficultés.

Ainsi la suite de notre travail se fondera sur certains aspects pertinents que nous avons relevés à partir de ces deux théories. L'approche par la résolution des problèmes ou encore l'apprentissage par la situation-problèmes et la pédagogie Libératrice ou opprimées ou émancipatrice expliquerait de façon concrète dans qu'elle mesure nous pouvons capaciter

des jeunes tant au développement des actions pacifiques conscientes qu'à leur promotion dans la communauté. Tout d'abord l'APP renvoyant selon Guilbert et Ouellet à cette méthode pédagogique qui met les apprenants en situations de réflexions sur des sujets ou problèmes réels, afin de trouver des solutions adéquates. Vivant dans un siècle dans lequel les jeunes sont influencés voire entraînés dans/par les conflits sociaux, communautaires et devenant soit des acteurs de la violence ou encore des victimes, parfois en ignorant complètement la réalité de ces problèmes. Afin de réduire le phénomène de conflits ethnique, communautaire et violence au sein des communautés, l'App propose une méthode pédagogique bien structurée et centrée essentiellement sur l'engagement de l'apprenant en lui permettant de prendre conscience des réalités de leur société, afin de développer une réflexion critique qui leur permettra de trouver des solutions plus ou moins efficaces pour les résoudre. Pour Legendre l'App serait adaptée pour permettre aux jeunes en situation d'apprentissages de mieux percevoir, de comprendre les problèmes de violences et les conflits qui détruisent leur communauté sous une forme d'apprentissage motivante et active à travers une certaine autonomie. Dans cette optique il affirme : Cette approche pédagogique consiste à confronter l'élève à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de ses problèmes personnels, sociaux et éducationnels (Legendre, 1988)

À cet effet elle représente un moyen qui permet aux jeunes de s'interroger non seulement sur les conflits, les violences qui les affectent eux, voire leur communauté, mais aussi sur la portée de leurs actions face à ces conflits-là. Grâce à l'apprentissage de groupe qu'elle favorise, l'APP donne la possibilité aux jeunes de travailler ensemble dans un processus qui favorise la recherche, l'expression libre des informations recueillies, l'échange sur les solutions trouvées et en fin le développement d'un plan d'action concret face au problème posé et ceci sous le contrôle indirect du facilitateur. Celui-ci met à leurs dispositions les ressources nécessaires dont ils auront besoin tout au long de leur travail et définir concrètement la tâche effectuée par les apprenants. Ainsi au cours d'un atelier d'éducation à la paix ou à la non-violence l'APP donnerait aux apprenants la possibilité soit de développer ou de renforcer leur autonomie en leur permettant d'apporter un certain jugement, ensuite les éventuelles solutions, de discuter sur ces solutions, afin de définir un plan d'action qui concouraient à rétablir la paix dans leur communauté. Capacité les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes et à les promouvoir dans leur communauté, dans une situation d'éducation à la paix à travers les activités liées à la résolution des problèmes telle que présentée par (Moust et al., 2007) revient au facilitateur à leur donner tout d'abord des tâches qui leur permettront d'aller sur le terrain faire des recherches et d'expérimenter les résultats obtenues, ensuite les

accompagnés à établir une planification stratégique de leur investigation du problème à travers une description de la façon avec laquelle il faut aborder concrètement la situation, enfin les inciter à simuler les jeux (jeux rôles) pour mieux percevoir de quelle manière un problème peut être perçu, vécu et résolu. Par ceci ils pourront développer consciemment des actions pacifiques correspondant aux problèmes rencontrés et pourront les promouvoir au sein de leur communauté. Ainsi l'APP selon la perspective de Guilbert et Ouellet dans une situation d'éducation à la paix favorise également chez les jeunes l'acquisition de certaines compétences tant sur le plan personnel que professionnelle, relevant de quatre aspects que sont : l'aspect cognitif, métacognitif, interpersonnel et affectif.

Par ailleurs tout comme l'APP, la pédagogie libératrice présenterait aussi une autre issue pour donner les moyens aux jeunes à développer les actions pacifiques conscientes et surtout à promouvoir dans leur communauté. Considérant le point de vue la campaña Latinoamericana por el Derecho a la educación l'intégration de la pédagogie libératrice dans atelier d'éducation à la paix aiderait les jeunes apprenants à mieux comprendre les personnes qu'ils sont et de puiser dans cette personnalité tous les moyens dont ils auraient besoin pour être des acteurs de leur vie et du changement dans leur communauté. Un changement qui s'identifierait par une société juste et égalitaire. Ceci étant, Capaciter les jeunes apprenants à développer des actions pacifiques conscientes et le promouvoir dans leur communauté renverrait à mettre sur pied grâce à la pédagogie émancipatrice voire libératrice une pratique éducative qui promeut les droits de l'homme, la construction de la paix, la citoyenneté active, les critiques constructives et participatives. En effet elle représente une pratique essentiellement humaniste :

« [...] Voilà la grande tâche humaniste et historique des opprimés : se libérer eux-mêmes et libérer leurs oppresseurs. Ceux qui oppriment, exploitent et exercent la violence ne peuvent trouver dans l'exercice de leur pouvoir la force de libérer les opprimés et de se libérer eux-mêmes. Seul le pouvoir qui naît de la faiblesse des opprimés sera suffisamment fort pour libérer les deux. [...] (Freire, 1974)

Par ceci la pédagogie libératrice s'inscrit grandement dans le processus de capacitation des jeunes aux développements des actions pacifiques conscientes. Car elle serait susceptible de révéler aux jeunes apprenants la valeur de l'Homme en tant que valeur absolue. Et dans un contexte d'éducation à la paix, elle invite les jeunes au pardon, à la reconsidération et la réintégration des acteurs des conflits, des violences au sein de la communauté, afin de créer une société égalitaire et juste. Car ceux-ci ne sauraient revenir à de bons sentiments s'ils sont

rejetés et les membres de la communauté qui sont victimes de leurs violences, ne pourraient eux-mêmes surmonter cette réalité qu'ils vivent s'ils ne les accueillent pas. Ainsi cette méthode dite libératrice aiderait les jeunes à faire preuve d'humanisme vis-à-vis des acteurs de la violence ou des conflits, en réfléchissant et en évaluant la portée de leur action dans le processus de construction de la paix au sein de leur communauté. C'est pour quoi ils ont besoin des uns et des autres. D'où l'importance du rôle du facilitateur. Dans ce processus de capacitation des jeunes apprenants au développement des actions pacifiques conscientes, la pédagogie libératrice recommande aux facilitateurs, d'être des personnes libres, qui favorisent le dialogue et qui établissent les contenus d'apprentissage selon les besoins des apprenants et leur communauté. Ils ne doivent aucunement se considérer supérieur aux apprenants. Mais plutôt au même niveau que l'apprenant, pour favoriser un échange libre et sincère des connaissances. D'où la pensée de (Piret, 2019b):« La pédagogie de Freire est fondamentalement humaniste : entrer en dialogue suppose l'égalité entre les éducateurs et les opprimés et une relation fondée sur l'humilité et le partage mutuel de la connaissance ». Partant de cette pensée de Freire, le Dialogue et une réflexion ou une conscience critique seraient les moyens à travers lesquels l'éducation remplirait vraiment sa fonction libératrice. Ceci dit, une pédagogie extrascolaire de résilience communautaire axée sur le dialogue et une réflexion critique donnerait nécessairement la possibilité aux jeunes non seulement de mener des échanges constructifs, mais aussi de faire une auto-évaluation de leur personne, leur réalité sociale, de la valeur de leurs actions et de leurs apports dans le processus de construction d'une paix durable dans leur communauté. Piret affirme dans le même sens : « L'action dialogique est une exigence indispensable du savoir émancipateur et d'une pédagogie de l'humanisation » (Piret, 2019b). Elle permet aux apprenants regagner confiance en leur force, talent et leur valeur à travers leur faculté à penser et à parler. Ainsi l'éducation libératrice doit aider tout individu à s'assumer en tant que êtres sociaux, libre, autonome et acteurs du changement, capable de mener avec les autres vers une relation de réciprocité pacifique, prospère et durable.

Tableau 2:Recapulatif des références empiriques:

Hypothèse générale	Variables	Modalités	Indices
<p>Pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes</p>	<p>Variable indépendante : Pédagogie extrascolaire de résilience communautaire</p>	<p>La tâche demandée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planification et étude du problème (Conflit) • Diagnostic de la situation problème • Émission de l'opinion • Résolution du problème avec les nouveaux acquis (conflit) • Établissement du bilan des apprentissages • Formalisation des principes applicables dans de nouveaux contextes • Comparaison des connaissances et des croyances dans l'approche d'un problème impliquant les valeurs • Comparaison des attitudes dans l'approche d'un problème impliquant les valeurs • Réalisation d'un plan d'action pour aborder le problème
		<p>La compétence développée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur leurs propres valeurs et son impact sur leurs actions quotidiennes • Capacité de communiquer sa pensée • Capacité d'apprécier le point de vue des autres • Capacité à résoudre les problèmes et habiletés procédurales • Capacité de raisonner d'une façon critique • Capacité de s'adapter et de participer au changement • Capacité de prendre des décisions raisonnées dans des situations non familières • Confiance en leur propre raisonnement et leurs connaissances, lorsqu' il faut gérer les situations de problème
		<p>La conscience critique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion • Action • Rompre le silence • L'accueil de l'autre

**DEUXIÈME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre il sera question pour nous de préparer et d'organiser les méthodes nécessaires pour recueillir les données sur le terrain. Cette collecte de données se fera de la façon suivante : la précision de la question de recherche et des hypothèses de l'étude, la présentation du type de recherche, de la population cible de l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon, la description de l'instrument de collecte des données et sa validation, la procédure de collecte et la méthode d'analyse des données.

3.1. PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES L'HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

L'ONU (2014) dans son agenda 2030 pour le développement durable affirme sa détermination pour la promotion des sociétés pacifiques, justes et inclusives, qui sont libre de toute peur et de la violence. D'où son assertion qu'il n'existerait pas de paix sans développement et de développement durable sans paix. À travers cette vision elle veut créer un monde dans lequel les droits universels de l'homme soient respectés, la dignité humaine occupe une place centrale. Un monde égalitaire, juste, dépourvue de discrimination, de racisme et de tribalisme.

Cependant les conflits communautaires que connaissent l'Afrique subsaharienne en général et le Cameroun en particulier depuis 2016 dans ses régions du Nord-Ouest, du Sud-ouest et de l'extrême-Nord nous font malheureusement comprendre que nous sommes bien loin de cette vision du monde que projettent les nations Unies. Car ces situations conflictuelles affectent considérablement la vie socio-économique des populations camerounaises et surtout les jeunes, qui de plus en plus développent des comportements violents, des discours de haines et qui entre progressivement dans cette mouvance de querelles ethnico-tribales, d'insouciance face au conflit qui tend à détruire leur pays, voir leur communauté. Cette réaction des jeunes en vient à la suite du désengagement de l'État Camerounais, qui à travers sa politique éducative ne met pas aucunement un accent particulier sur la formation citoyenne et engagées des jeunes pour la présentation de la paix et la cohésion au Cameroun. Pourtant l'ONU dans son agent 2030 a développé une stratégie pour l'engagement des jeunes pour le développement durable au sein de leur communauté. Elle stipule également que :

le développement de la jeunesse et la mobilisation des jeunes sont des questions transversales intéressant le Programme de développement durable à l'horizon 2030 , divers textes arrêtés d'un commun accord au niveau international, ainsi que l'un des aspects centraux

des résolutions 2250 (2015) et 2419 (2018), dans lesquelles le Conseil de sécurité reconnaît que les jeunes jouent un rôle crucial et positif dans la réalisation du développement durable, la prévention des crises et la promotion de la paix.

En effet l'ONU reconnaît leur capacité d'action et de réaction face à l'adversité, ainsi comme acteur pour le changement. Dans leur volonté de capaciter les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes et les promouvoir au sein des communautés, plusieurs organismes nationaux et internationaux à l'instar de la dynamique mondiale des jeunes s'engagent à l'édification des jeunes sur leur rôle et l'impact de leur actions dans le processus de construction d'un Cameroun juste dans lequel tous les Camerounais vivent dans la paix et la cohésion. Même si tout porte à croire que, beaucoup reste encore à faire. Surtout lorsqu'on observe encore le comportement et la réaction indifférents de plusieurs jeunes vis-à-vis des conflits et les crises sociales au sein des communautés. Bollinger (2003) pense que l'éducation extrascolaire politique des jeunes qui s'oriente vers la transmission des compétences qui répondent aux besoins de la société actuelle, amènerait les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes à leur promotion au sein de leur communauté. Surtout que ces compétences tant promut leur serviront non seulement à surmonter leur problème personnel, mais aussi à construire une société pleine de valeur humaines. D'où notre question principale:

Comment est-ce que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire développée par la dynamique mondiale des jeunes capacite-elle les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes et à les promouvoir dans leur communauté ?

3.1.1 Hypothèses de l'étude

Quivy et Campenhoudt (2011) parle de l'hypothèse comme étant une proposition provisoire, que l'on doit après confrontation avec ces données d'observation soit confirmé ou infirmé. C'est pourquoi ils pensent que « Parmi l'infinité des données qu'un chercheur peut en principe recueillir sur un sujet l'hypothèse fournit le critère de sélection des données dites « pertinentes », à savoir leur utilité pour tester l'hypothèse ». En effet les hypothèses nous permettent de mieux comprendre les faits observables. Mais à une condition qu'elles correspondent avec ce que nous avons pu observer ou expérimenter sur le terrain. Ainsi dans une recherche de type qualitative dans lequel s'inscrit notre travail, il sera question pour nous à partir de notre question de recherche énoncée ci-dessus, à formuler les hypothèses que nous allons soit confirmer ou infirmer à l'aide d'une des méthodes de la recherche qualitative.

3.1.1.1 Hypothèse générale

Partant de notre question générale l'hypothèse générale est la suivante : la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

Définition des variables de l'hypothèse générale

Notre question de recherche comprend deux concepts opératoires à savoir : la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire et la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes. Ainsi les opérationnaliser consistera pour nous de faire ressortir leurs modalités et leurs indicateurs, en nous référant à la théorie explicative que nous avons exploitée.

Variable 1(VI) : la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire

D'après Guilbert et Ouellet (2002) le traitement d'un problème peut dépendre de plusieurs paramètres. Ainsi en se référant à l'APP et la pédagogie libératrice ; la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire donne aux jeunes ou apprenants la possibilité d'acquérir les connaissances nécessaires à la compréhension ou la résolution des problèmes.

Modalité 1 : la tâche demandée

Indicateur 1 : Jugement

Il s'agit ici pour l'apprenant aussi minime soit-il de faire un jugement afin d'expliquer la situation problème liée à l'étude à travers une analyse qui va haut delà du problème. Ainsi au cours de leur explication, les apprenants sont appelés à planifier et à effectuer des recherches et des études pour découvrir les structures, les raisons, les phénomènes qui sous-tendent le problème présenté.

Indicateur 2 : Solution

Celle-ci recommande une mise en commun et une confrontation des informations recueillies à travers la mise en application des nouvelles connaissances acquises pour résoudre. Ceci dit, après la résolution du problème les apprenants doivent dresser un bilan de leurs apprentissages et de formaliser les principes ou les concepts à implémenter dans de contextes ou situations nouvelles.

Indicateur 3 : Discussion

Au cours de l'APP, l'étude du problème a pour objectif de permettre aux apprenants de confronter tant leurs connaissances, leurs croyances que leurs attitudes vis-à-vis des problèmes concernent très souvent des valeurs et certaines normes éthiques.

Indicateur 4 : Action

La résolution du problème peut permettre aux apprenants d'élaborer un plan d'action, voire contribué à sa réalisation. Ainsi à travers leurs actions les apprenants en viennent à faire des activités suivantes :

- Tâche sur le terrain : Elle permet aux apprenants à effectuer des recherches ou des expérimentations.
- La Planification stratégique : Elle donne la possibilité aux apprenants de planifier leur investigation sur le problème et présenter de façon claire et précise par quel moyen le problème peut être abordé en situation réelle.
- Le jeu de simulation : À travers le jeu de simulation les apprenants découvrent la façon avec laquelle un problème peut être vécu ou expliqué de façon simple et sécurisante.

Modalité 2 : Développement des compétences

L'APP permet aux apprenants de développer certaines compétences sur quatre aspects que sont : l'aspect cognitif, métacognitif, interpersonnel et affectif. Ces compétences sont d'une importance capitale dans la vie personnelle voire professionnelle des apprenants.

Indicateur 1 : Les compétences cognitives

Comme compétences cognitives Guilbert et Ouellet présentent entre autres :

- La capacité de résoudre des problèmes et les habiletés procédurales et stratégiques sous-jacentes ;
- La capacité de raisonner d'une façon critique et créative ;
- La capacité de s'adapter et de participer aux changements ;
- La capacité de prendre des décisions raisonnables dans des situations non familières.

Indicateur 2 : Les compétences métacognitives

Dans les compétences métacognitives nous distinguons :

- La réflexion sur leurs propres valeurs et l'impact de celles-ci sur leurs actions quotidiennes ;
- L'identification de leurs forces et de leurs faiblesses, et la recherche de moyens appropriés pour remédier à ces dernières.

Indicateur 3 : Les compétences interpersonnelles :

Pour ce qui est des compétences interpersonnelles, nous pouvons citer :

- La capacité d'apprécier le point de vue des autres;
- La capacité de communiquer clairement sa pensée.

Indicateur 4 : Les compétences affectives :

Nous en distinguons deux, que sont :

- La confiance en leur propre raisonnement et en leurs connaissances lorsqu'ils ont à résoudre des problèmes.

Modalité 3 : La conscience critique

Indicateur 1 : Le dialogue

À travers le dialogue et un travail axé sur la l'anthropologie culturelle l'homme acquiert une conscience de plus en plus critique. C'est pour quoi Paulo Freire met un accent particulier sur la conscientisation et la praxis conscientisant. Ce concept renvoie pour lui, à la construction d'un esprit critique, qui est une condition sine qua non pour la pratique de la liberté. C'est dans cet optique qu'il affirme : « Le dialogue avec le peuple, l'action culturelle pour sa libération est donc une condition indispensable de l'action révolutionnaire. Seule cette action culturelle en profondeur mène à une véritable conscience de classe révolutionnaire ». Ainsi le dialogue est un phénomène essentiellement humain, qui se manifeste par la production de la parole. Cette parole qui représente pour lui l'action en elle-même. D'où son assertion il n'y a pas de parole qui ne soit véritablement une praxis. Le dialogue doit reposer sur une relation « d'éducateur-élève » avec « un élève-éducateur », afin de permettre à ceux-ci d'évoluer ensemble vers une situation dans laquelle l'éducateur se dissocie de son autorité pour établir une relation de confiance et empathique.

Indicateur 2 : L'action dialogique

Elle représente tant une action pour l'éclosion du savoir, qu'un moyen d'humanisation nécessaire pour la libération de tout opprimé. Elle se fonde sur la faculté créatrice de ces derniers, qui à travers leur échange s'approprie une meilleure compréhension de leur réalité et développe à l'aide d'une réflexion critique des actions pour transformer le monde.

Indicateur 3 : La pratique dialogique

Celle-ci repose sur la perception que les individus ont du monde dans lequel ils appartiennent. Ceci étant, elle représente l'élément essentiel de l'apprentissage mutuel. Cet apprentissage qui se tient dans une forme d'échange entre l'éducateur et l'élève. D'où Paulo Freire affirme : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde ». Par ceci on assiste à l'éclosion des connaissances pour les parties. Cette éclosion des connaissances prend effet suite à la considération du savoir des apprenants et la reconsidération de leur propre savoir tout au long de l'apprentissage.

Indicateur 4 : L'humanisme

La valeur humaniste représente le socle même de la pédagogie de Freire. Car se situant dans une situation de dialogue, celle-ci prône une relation basée sur l'humilité et l'échange mutuel du savoir. C'est pourquoi il recommande communication orientée vers le dialogue afin d'éviter tout activisme et intellectualisme entre les acteurs de la libération. Ce dialogue, cette pratique voire cette action dialogique représente la manifestation même de cet humanisme par cet amour profond que l'éducateur porte pour l'élève, l'élève pour l'éducateur et tous deux pour le monde. C'est donc à travers cet amour que ce s'installe la confiance. Celle-là qui est la clé d'un échange réussi. L'espérance joue également un rôle important dans cet humanisme tant valorisé par Freire. Elle représente l'aspiration, la motivation et la quête des individus en situation de dialogue vers une situation meilleure. D'où il affirme : « L'espérance me pousse à lutter, et si je lutte, c'est parce que je suis dans l'espérance ».

Variable 2 (VD) : Capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté

United Nations (s. d.) de l'union Africaine établie un cadre normatif guidée qui va favoriser la participation effective et significative des jeunes à la gouvernance, la paix et la sécurité de leur communauté. Au cours de l'implémentation de ses objectifs à la promotion de la paix et la sécurité la continental Framework Youth, Peace and Security tient compte de

5 approches que sont : L'approche par développement des capacités, l'approche inclusive des jeunes, l'intégration de l'approche genre, la communication et la gestion des connaissances. Mais à cette étape de notre travail, nous allons nous intéresser à 3 approches, à savoir : Le développement des capacités, l'approche inclusive des jeunes et la gestion des connaissances.

Modalité 1 : Le développement des capacités

Elle renvoie à l'ensemble des compétences que les jeunes doivent développer et qui favoriserait leur intégration dans les initiatives de paix et de sécurité tel que le recommande le continental Framework for (United Nations, s. d.).

Modalité 2 : L'inclusion des jeunes

Elle exige l'implémentation d'une méthode générale d'identification, d'intégration et de prise en compte des jeunes dans les programmes de paix et de sécurité. Ceci étant, l'établissement d'un programme de plaidoyer, intégrant les besoins des jeunes les plus vulnérables, ceux victimes de violences physique et psychologique doit être primordial pour les organismes gouvernementales et intergouvernementales et les sociétés civiles.

Modalité 3 : La gestion des connaissances

Elle renvoie à la collecte et l'actualisation permanente des éléments d'informations concernant les jeunes, la paix et la sécurité sur le plan national, régional et continental. C'est pour cette raison qu'elle recommande une utilisation consciente et rationnelle des données pour des fins éducatives auprès des politiques et des jeunes.

3.1.1.2 Hypothèses de recherches

L'opérationnalisation de nos variables, nous a permis de formuler nos hypothèses de recherches de la façon suivante :

HR1 : La tâche demandée en situation d'éducation extrascolaires de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté

HR2 : Le développement des compétences en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté ;

HR3 : La conscience critique en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

3.2. TYPE DE RECHERCHE

La méthode choisie pour cette étude est de type qualitatif qui selon Pallé et Muchielli se fonde sur une réorganisation pertinente des données pour qu'ils soient compréhensibles et ceci en tenant compte des jeunes et leur capacitation au développement des actions pacifiques conscientes et à leurs promotions au sein de la communauté (2012). Ainsi en se référant à nos théories explicatives, nous avons pu noter à partir de certaines informations pertinentes du terrain que nous disposons, que cette étude est de type qualitatif Elle débouche sur une interprétation des données et les informations collectées sur le lieu de l'étude afin de comprendre le problème. L'objectif de l'analyse qualitative dans notre étude, c'est de faire un lien entre les données recueillies sur le terrain et les différentes variables et les hypothèses de l'étude. À cet effet, nous allons nous baser sur la méthodologie de la recherche qualitative pour trouver les moyens pratiques et théoriques dont dispose la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire telle que celle implémentée par la dynamique mondiale des jeunes pour capaciter les jeunes au développement des actions pacifiques conscientes et leurs promotions au sein de leur communauté. Ceci nous permettra d'évaluer le degré de distance qui existe entre les données recueillies et les prédictions d'ordre théorique qui encadre cette étude. Au cours de ce type d'étude le chercheur doit faire une interprétation du constat observe sur le terrain et ceci en l'ouvrant à l'analyse scientifique, la mise en commun entre les instruments théoriques et les méthodes d'analyse qualitatives. « Le chercheur transpose les opérations immédiates et intuitives de l'esprit en « techniques ».

Notre étude nous emmène à nous interroger sur Comment est-ce que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite-t-elle les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Dans cette perspective, l'approche par la résolution des problèmes et la pédagogie libératrice capaciterait les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

3.3. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU SITE DE L'ÉTUDE

3.3.1- Présentation de la situation géographique du site de l'étude

Le site que nous avons choisi pour notre étude est l'Association dynamique mondiale des jeunes (DMJ) dans le quartier Mendong. La dynamique Mondiale des jeunes est une

organisation qui prépare les jeunes à la connaissance, la compréhension et la prise des responsabilités publiques dans une perspective de gouvernance citoyenne, de démocratisation et de décentralisation de la société. Elle promeut la promotion et au renforcement des capacités d'action des jeunes pour le développement orienté vers les valeurs citoyennes et le droit. D'un autre côté elle soutient la mobilisation communautaire des jeunes et veut les rendre capable de s'assumer de toute épreuve sociale, politique et culturelle. Ceci étant, elle donne la possibilité aux jeunes de s'exprimer ouvertement des situations de violence qui se passent autour d'eux et ceci dans l'optique de prévenir de la radicalisation et de l'extrémisme violent.

La dynamique mondiale est le site de recherche que nous avons choisi pour notre étude, car elle répond aux exigences que présente notre étude. Un autre critère important qui a influence notre choix est le fait qu'elle propose des activités liées à la promotion et l'engagement des jeunes dans la construction de la paix, tout en les aidant à développer des actions pacifiques conscientes et à les promouvoir au sein de leur communauté. Plusieurs méthodes et programmes d'apprentissages extrascolaires y sont développées et implémenter pour permettre aux jeunes de développer les actions pacifiques conscientes et les promouvoir dans leur communauté.

3.3.2. Description du site de l'étude

L'organisation Dynamique mondiale des jeunes (DMJ) est une association de la société civile qui promeut le leadership socio-politique, économique et moral au sein de la jeunesse camerounaise. Elle est située dans l'arrondissement de Yaoundé VI plus précisément au quartier Mendong carrefour Banane qui est son siège national. Elle a également deux représentations régionales : à Maroua, Ngaoundéré et Bamendjing. Créée en décembre 2006, elle se présente dans la société comme une **organisation École** parce qu'elle vise à renforcer, à soutenir et à valoriser les compétences des jeunes à travers le volontariat, afin de favoriser leur insertion socio-professionnelle. Par son partenariat avec des organisations nationales et internationales elle croit fortement à l'atteinte des Objectifs du développement Durable (ODD). D'où son slogan : « Ensemble pour changer le monde ».

Elle a sa tête une présidente au nom de Mme Caroline Yankep et M. Nkelzock Duplex, secrétaire exécutif assistés par quelques jeunes dynamiques qui forment le bureau et l'ensemble du corps interventionniste sur le terrain auprès jeunes et des communautés.

Dans son engagement pour l'éducation des jeunes au Cameroun elle s'est donnée pour mission de :

- Renforcer, soutenir et de valorisation des compétences des jeunes ;
- Promouvoir le Leadership socio-politique et moral des jeunes ;
- Faciliter le volontariat et l'interaction partenariale entre les jeunes.

Cette mission s'inspire d'une vision qu'elle tient à cœur et qu'elle se bat tant bien que mal à réaliser. Dans sa vision la Dynamique mondiale des jeunes se veut une jeunesse disposant les capacités de s'assumer devant toute difficulté sociale en protégeant l'esprit civique et le sentiment national orienté vers les valeurs citoyennes et le droit. À cet effet, elle voudrait que leurs préoccupations et potentialités soient prises en compte dans les processus de décision et de développement. C'est pour cette raison qu'elle s'est des objectifs biens précis pour pouvoir concrétiser sa mission à savoir :

- L'encouragement du Leadership jeune en matière de programmes et projets de développement ;
- Le développement de la connexion et la coopération au sein de la jeunesse ;
- Le développement et l'encouragement de l'engagement volontaire des jeunes ainsi que les services de volontariat pour l'accompagnement des communautés ;
- L'éveil et la facilitation des initiatives de recherches d'actions orientées vers l'identification et la réponse aux besoins des communautés ;
- L'encouragement et le soutien à la mobilisation communautaires des jeunes contre les grands fléaux et l'émigration ;
- Le renforcement des dynamiques communautaires en développant et en favorisant l'esprit d'émulation, de justice et de conciliation au sein des populations jeunes.

Comme son nom l'indique, la dynamique mondiale des jeunes est une organisation très dynamique et très engagée. Son dynamisme et Son engagement se laisse voir et apprécier à travers les projets et activités variées qu'elle implémente. Ces projets sont les suivants :

L'animation communautaire, Les activités de sensibilisation contre la COVID-19, Le droit humain et sécurité humain, La gouvernance et la démocratie, Impacting your Generation, Insertion socio-économique des jeunes, L'émigration et l'immigration, Plaidoyer, Promotion de la paix et de la prévention des conflits.

Bien que nous trouvions toutes ces activités intéressantes, nous allons nous concentrer dans le cadre de notre étude exceptionnellement sur l'activité concernant la paix et la

prévention des conflits qu'organise la dynamique mondiale des jeunes à l'intention de la jeunesse Camerounaise. Également en tant, qu'une organisation qui se focalise sur l'éducation populaire voire la résilience communautaire, nous allons nous intéresser aux jeunes qui prennent part aux ateliers d'éducation à la paix.

3.3.3- Justification du choix du site de l'étude

La collecte des données de notre étude s'est faite au siège lors d'un atelier d'éducation à la paix qui s'est tenu au siège même de la DMJ la sis au quartier Mendong. Nos différentes interventions ont été très bien accueillies et appréciées par les participants. Ce site a été choisi en fonction du besoin imposé par notre recherche. Étant donné que c'était l'endroit dans lequel la DMJ a débuté les ateliers d'éducation à la paix, nous avons jugé bon de le retenir comme tel, afin de respecter le délai imparti pour notre recherche.

3.4. POPULATION DE L'ÉTUDE

Elle renvoie à un ensemble d'éléments de même nature et ayant les mêmes propriétés. D'après Paillé et Muchielli (2012) C'est « l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête ». Ainsi notre recherche s'adresse à un groupe de personnes bien défini que sont les jeunes de Mewoulou de l'EEC de Melen qui participent au programme de promotion de la paix et de la prévention des conflits de la dynamique mondiale des jeunes. Le but de notre étude consiste à montrer comment la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capaciterait les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes et les promouvoir dans leurs communautés. Parmi ces jeunes nous avons les étudiants, les travailleurs etc. et sont très actifs dans leur communauté paroissiale de Melen. Effectivement dans cette communauté paroissiale de Melen il y'a un conflit qui oppose les jeunes de la paroisse et le pasteur et son conseil. À travers leur programme sur la promotion de la paix et la prévention des conflits, la DMJ veut impacter la vie de ces jeunes, en les aidant à développer des actions conscientes qui vont contribuer à promouvoir la paix tout en leur permettant d'aborder les conflits auxquels ils font face dans leur communauté, leur quartier et leur établissement scolaire avec des attitudes pacifiques. Se trouvant très souvent au milieu ou impliqués dans les conflits et parfois aussi confrontés à des situations de violences qui les affectent énormément, ces derniers se laissent emporter sur le feu de l'action sans toutefois réfléchir au préalable sur la portée de leur action. Ceci parce qu'ils ne savent réellement pas comment réagir efficacement. D'où le développement de ce programme à leur intention. Afin de mieux se confronter à la réalité de ces jeunes, la DMJ va à leur rencontre dans leurs différents établissements scolaires, leur quartier et leur communauté. Culturelle ou paroissiale. C'est

tout ceci qui fait la particularité de notre population cible. (Chiffre actuel sur le nombre de participants de 2022 compléter)

Tableau 3: Il met à notre disposition plus d'amples informations sur l'échantillon

Background des participants	Inscrits	Absents	Réguliers
Etudiants	5	1	4
Professionnels	5	0	5
Total	10	1	09

Source : Rapport du chef d'unité d'appui pédagogique de la DMJ

En effet, le tableau ci-dessus nous présente le nombre de personnes qui prennent part aux activités d'éducation à la paix la DMJ. Au cours de l'année 2022 la DMJ a enregistré un nombre total de 10 Personnes participants à ses ateliers sur la paix. Parmi les inscrits nous notons la régularité de 09 participants. De ces 01 participants réguliers, seuls 04 constitueront notre échantillonnage.

3.4.1- Justification de l'échantillonnage

Les 04 participants que nous avons choisis comme population d'étude, sont réguliers aux ateliers de sensibilisation à la paix de la DMJ. Ces jeunes accordent une très grande importance à la paix, la cohésion et la résolution pacifique des conflits. Ceux-ci sont impliqués dans le conflit que connaît la communauté paroissiale de l'EEC de Melen. En accord avec l'objectif 16 du développement durable institué par l'ONU, la DMJ veut à sa façon contribuer à la construction de la paix au Cameroun. À travers ses activités elle veut impacter les jeunes en leur permettant de développer des actions pacifiques conscientes. Cette population d'étude nous intéresse parce qu'elle est tellement impliquée dans ce conflit au point où elle est devenue le leader de ce conflit au sein de leur communauté paroissiale. Dans le souci, de les ramener à de bons sentiments en leur permettant de développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté, nous allons donc implémenter lors de l'atelier d'éducation à la paix organise au sein la DMJ les deux approches pédagogique que nous avons explore lors de nos différentes lectures à savoir : l'APP Guilbert et Ouellet (2002) et la pédagogie libératrice Freire (1974)

3.4.2. Critères de sélection des sujets

Notre recherche porte sur un échantillon de 4 personnes retenues parmi les participants réguliers aux ateliers d'éducation à la paix en 2022. Ces 4 personnes ont été choisies à cause

de leur régularité, leur participation active, leur intérêt pour l'atelier. Ceux-ci se montraient sérieux et réguliers.

Le choix de nos sujets reposait sur les critères suivants :

- Leur Background

Dans les ateliers d'éducation à la paix qu'organise la DMJ on retrouve les jeunes avec plusieurs Background différents. Nous avons entre autres : les étudiants, les professionnels. Tous sont confrontés d'une façon ou d'une autre à des situations de conflits au sein de l'EEC de Melen Il sera donc question pour nous de montrer comment la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire au travers de l'APP et la pédagogie libératrice capacite ces derniers à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

- L'âge des jeunes constituant notre population d'étude

Les jeunes qui prennent part aux activités de la DMJ sont âgés entre 20-30 ans.

- L'intérêt pour l'éducation à la paix et la résolution des conflits

Nous nous sommes attardés sur l'intérêt que portent ces jeunes de Mewoulou pour l'atelier d'éducation à la paix et les sujets qui y sont traités. Ceci nous a permis aussi de comprendre les raisons de leur participation à ces ateliers.

- La participation active ;

La participation active des jeunes à l'atelier représente également élément central dans le choix de notre population d'étude. Cette participation active des jeunes montre en fait l'efficacité des méthodes pédagogiques employées. D'où notre observation attentive des pédagogies extrascolaire de résilience communautaire employés, sur la capacitation de ces derniers au développement des actions pacifiques conscientes

Tableau 4: Echantillonnage

N°	Pseudonymes	Background des participants	Âge des participants	Quartier	Participation
1	Wea	Maitre d'hôtel	22 ans	Mewoulou	Très active
2	Diwiya	Entrepreneur	30 ans	Biyem-Assi	Très active
3	Tchassi	Étudiante	20ans	Mewoulou	Très active
4	Mussango	Etudiant	29ans	Mendong	Très active

Source : Annuaires statistiques de la DMJ

3.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

3.5.1. Justification de la technique de l'échantillonnage utilisée

Pour notre étude nous avons choisi la méthode d'échantillonnage adapté aux études qualitatives. Cette catégorie d'échantillonnage consiste à faire une sélection des personnes dont les caractéristiques correspondent à une population et beaucoup plus les personnes prêtes à prendre part à la recherche. Le choix typique avait pour but de faire une sélection anticipée au sein d'un groupe qui est bien connu (Grawitz, 2002). Cette sélection se fait sur la base d'une ou de plusieurs caractéristiques fixées au préalable. Pour ce qui est de notre cas, cet échantillon est adapté au fait observé et va de connivence avec le problème que notre étude aborde : l'efficacité de la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire dans la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes.

3.5.2. Répartition de l'échantillon de l'étude

Tableau 5:Échantillon de l'étude

Cadre	Background des participants	Effectifs	Tranche d'âge	Quartier	Présence lors de l'atelier	Effectifs retenus pour l'étude
DMJ (les jeunes PAE)	Étudiants	02	20-22ans	Mewoulou, Melen	Régulier	02
	Professionnel	03	29-30ans	Mewoulou & Biyem-Assi	Régulier	02
Total		05				04

Suivant la répartition des personnes choisies comme population d'étude que nous présentent le tableau ci-dessus, les 04 personnes que nous avons retenues ont acceptées de participer aux entretiens individuels.

3.6. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

3.6.1. Choix de l'instrument de collecte de données

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons opté pour certains outils qui vont nous permettre de bien analyser les données recueillies dans le cadre de notre étude. Comme outils de collecte de données nous avons choisi l'observation participante et l'entretien semi-directif.

3.6.2. Justification du choix de l'observation participante

Selon Campenhoudt et Quivy (2011) l'observation désigne des opérations à travers lesquelles sont soumis à l'épreuve des faits, confrontés à des données observables. Elle est utile pour analyser un phénomène réel. Elle renvoie également au travail de terrain et est considéré comme des disciplines empiriques au vu de l'implication de la collecte et l'analyse de matériaux ou d'éléments concrets. L'observation a pour objectif de tester les hypothèses. Nous distinguons plusieurs types d'observation à savoir l'observation directe, participante, non participante, etc. Dans le cadre de notre recherche nous avons décidé d'employer l'observation participante.

L'observation participante implique un processus au cours duquel le chercheur s'immerge dans la situation observée, en travaillant communément avec le groupe en activité durant une certaine période. Elle se fonde sur les méthodes de travail de terrain en sociologie et implique une étude essentiellement qualitative (Norimatsu et Cazenave-Tapie, 2019). Nous l'avons choisi comme instrument de collecte de donnée parce qu'elle va nous permettre de nous immerger totalement dans l'atelier de formation d'éducation à la paix que nous allons organiser au sein de la DMJ, afin de mieux percevoir et d'évaluer dans les moindres détails l'impact de l'APP et de la pédagogie libératrice sur le comportement des participants. À travers elle nous pourrions également mieux percevoir et évaluer à quelle point la tâche demandée capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes.

3.6.3. Présentation de la grille d'observation

Tableau 6: Grille d'observation

Modalité	Indicateur	Code	Unités/Comportements	Observations
La tâche demandée	Jugement	U ₁	Planification et étude du problème (Conflit)	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non
			Diagnostic de la situation problème	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non
			Émission de l'opinion	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non
	Solution	U ₂	Résolution du problème avec les nouveaux acquis (conflit)	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non
			Établissement du bilan des apprentissages	<input type="checkbox"/> Ou <input type="checkbox"/> non
			Formalisation des principes applicables dans de nouveaux contextes	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non
	Action	U ₃	Comparaison des connaissances et des croyances dans l'approche impliquant un problème les valeurs	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non
			Comparaison des attitudes dans l'approche d'un problème impliquant les valeurs	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non
			Réalisation d'un plan d'action pour résoudre le problème	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non

3.6.4. Justification du choix des entretiens individuels semi-directif

Elle désigne selon Quivy et Campenhoudt (2011) les méthodes se distinguant par la mise en œuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. Cette méthode de collecte de données permet au chercheur d'en extraire les informations et les éléments de réflexion vraiment riche et variés. Elle se caractérise par une discussion directe entre le chercheur et les sujets sous une forme relativement libre. Au cours de cette discussion voire échange les sujets expriment perceptions par rapport à une situation et à travers des questionnaires préparés au préalable pour favoriser l'expression ouverte des sujets. Ainsi l'entretien individuel semi-directif pour lequel nous avons opté, se caractérise par un échange ou une discussion qui ni totalement ouverte, ni canalisé par un nombre important de questions précises. Il nous donne la possibilité d'entrer en contact avec chaque participant, afin de recueillir leur avis, leur impression sur l'apport de la leur participation à cet atelier d'éducation

à la paix dans leur vie et celle de leur communauté. Par ceci nous percevrons mieux à quel point la tâche demandée, le développement des compétences, ainsi que la conscience critique les capacités à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

3.6.5. Présentation du guide d'entretien

Ce guide d'entretien vise à recueillir des informations auprès des participants de l'atelier d'éducation à la paix au sein de la dynamique mondiale des jeunes. Il faut préciser également que ce guide a été utilisé uniquement pour les entretiens individuels. Ainsi notre entretien est axé sur une interrogation partielle et selon la réponse que l'on obtiendra, d'autres questions peuvent suivre. D'où cet entretien semi-directif. Afin de respecter l'intégrité des participants, nous réitérons par ceci que toutes informations obtenues des participants seront traitées et conservées en toutes confidentialités.

Thème 1 : Le développement des compétences

- Sous-thème 1 : compétences cognitives
- Sous-thème 2 : compétences métacognitives
- Sous-thème 3 : compétences interpersonnelles
- Sous-thème 4 : compétences affectives

Thème 2: La conscience critique

- Sous-thème 1 : dialogue
- Sous-thème 2 : action dialogique
- Sous-thème 3 : pratique dialogique
- Sous-thème 4 : l'humanisme

3.6.6. Le déroulement de l'observation sur le terrain.

Au cours de cette étape, Il est donc question pour nous à cette phase de notre recherche, d'assister aux ateliers d'éducation à la paix organiser par la dynamique. Ceci afin d'observer et mieux comprendre l'impact de leur pédagogie extrascolaire de résilience communautaire. Les séances d'observations se sont tenues pendant une semaine, c'est-à-dire du 10 au 12 Avril 2023. Étant donné qu'il s'agit d'une observation participante, nous avons immerger dans l'atelier afin de mieux percevoir le comportement et la participation des jeunes participants à l'atelier tout en restant objectif et distant. Après cette séance d'observation de

l'implémentation de l'approche par la résolution des problèmes et la pédagogie des opprimés, nous avons établi le bilan de notre observation, pour déterminer dans quelle mesure ces approches capacisent réellement les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes.

3.6.6.1. La phase pédagogique lors de l'observation

À notre arrivé nous avons préparé le cadre du séminaire, ainsi que disposé les chaises, les tables et le matériel pédagogique prévu à cet effet. Pendant le lancement de l'atelier, nous nous sommes présentée et avons salué les participants. Cependant nous avons décidé de ne pas me présenter et tant qu'étudiant chercheur, de peur que cela influence le comportement des apprenants et les empêchent de participer naturellement, sans gêne.

3.6.6.2. La phase bilan de l'observation

Après la séance d'observation nous avons de nouveau parcouru la grille d'observation afin de nous rassurer que tous les items aient été bien cochés. Puis nous avons établies le bilan de l'observation en notant les remarques, les réactions, les agissements, les effets particuliers et importants que nous avons perçus. Ceci nous a permis d'entrer de jeu de tirer une première conclusion de notre observation.

3.6.7. Le déroulement de l'entretien semi directif sur le terrain

Nous avons réalisé nos entretiens semi-directifs avec 04 jeunes dont la participation aux ateliers de formation était régulière. Cet entretien se sont fait sous forme d'interviews, au cours duquel nous avons interrogés les participants sur un certain nombre de faits. La collecte des données fournies par ces participants s'est faite à l'aide d'un magnétophone. Simultanément nous prenions des notes concernant certains éléments que nous trouvions intéressants et importants pour notre étude.

Comme tout jeune de leur âge, ils ont manifesté depuis le début l'intérêt de participer à notre entretien sans aucune réticence. Ça semblait un peu difficile pour certains de parler des conflits ou des violences auxquelles ils font face chaque jour. Au cours de l'entretien, lorsque nous remarquions qu'un participant n'a pas bien saisi une question, nous la lui répétions afin qu'ils puissent apporter des éléments de réponse efficiente.

3.6.7.1. La Phase pédagogique lors de l'entretien

Afin de mener à bien les investigations nous avons mis en place des dispositions qui ont favorisé le bon déroulement de la collecte des données. Tout d'abord nous avons créé un cadre sécurisé, propre et confortable pour accueillir les participants. Ensuite nous avons mis nos participants en confiance, afin de favoriser l'expression libre et naturelle Ceci en leur

rappelant de la neutralité de notre intervention, de la confidentialité et de la mise en sécurité des informations recueillies. Par ailleurs les questions posées ont été clairement formulés pour permettre aux participants d'y répondre sans ambiguïté.

3.6.7.2. La phase des entretiens avec les sujets

Elle a débuté après la présentation et le dépôt des formulaires de consentement auprès des consultants. D'entrée de jeu le formulaire de consentement a permis d'attirer leur attention sur l'importance de la recherche et de garantir la confidentialité des données recueillies auprès des participants. Ceci matérialise en effet, l'accord entre nous et le consultant tout en précisant l'aspect confidentiel des informations recueillies. Nous avons mis à la disposition des participants des chaises, des stylos et un petit bloc-notes.

Les entretiens proprement dit se sont tenu dans au siège de la DMJ sis au quartier Mendong, plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé VI. Afin de garantir le calme, la sécurité et la confidentialité des données nous avons tenu les entretiens dans l'un des bureaux du siège. Ainsi nous avons pris rendez-vous avec les participants, compte tenu de leur disponibilité. Ensuite il fallait préciser la durée de l'entretien aux interviewés notamment 08 à 10 minutes maximum et qu'ils ne pouvaient se servir de leurs téléphones portables susceptibles de nous distraire en nous en nous empêchant de prendre des notes

Nous avons réalisé nos entretiens en deux périodes. Tous les entretiens se sont tenus le 12 avril 2023. L'heure et le jour des entretiens ont été fixés par les interviewés et ceci selon leur disponibilité. Afin que rien ne nous échappe, nous prenions les notes au même moment que nous en registrions le discours à l'aide d'un téléphone portable.

Au terme des entretiens nous leur avons exprimé notre profonde gratitude pour le fait d'avoir pris part à cette étude et leur avons promis également de revenir en cas de nécessité.

3.6.7.3. La phase bilan des entretiens

Durant cette phase, il était question que nous suivions à nouveau avec les enquêtes leurs discours afin de compléter les non-dits, les manquements, de corriger les erreurs de compréhension, et susciter encore la production des discours inhibés auprès des participants.

3.7. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES

3.7.1. Justification du choix de l'analyse de contenu thématique

Dans le cadre de la collecte des données de notre recherche nous allons faire l'usage de deux outils que sont l'observation et l'entretiens semi-directif.

3.7.1.1. Technique d'analyse de l'observation

La technique d'analyse de l'observation s'est faite par la description des résultats obtenus sous la base des données recueillies et observées. Dans notre grille d'analyse, nous avons représenté les différents comportements à observer pendant l'atelier. Ainsi selon que le comportement a été observé ou pas chez les apprenants pendant l'atelier, nous l'avons représenté par les cases de Oui et de non que nous ayons coché. Il était donc question lors de l'analyse de répertorier le nombre de récurrence du comportement attendu au travers de oui et de non enregistré chez échantillons. Après avoir répertorier ces récurrences, il s'en suivait la description des résultats obtenus en tenant compte, des remarques, des réactions, des agissements, des effets particuliers et importants noté lors de l'atelier afin d'en tirer une conclusion efficiente.

3.7.1.2. Technique d'analyse de l'entretien semi-directif

Selon Muchielli (2006) l'analyse de contenu désigne un ensemble de méthodes diverses, objectives et exhaustives, dont le but est de faire ressortir à partir du discours un maximum d'informations concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces informations. Elle renvoie également selon Laurence Baudin 1989 a une analyse du « signifié » et du « signifiant ». Elle vise en définitive à faire une inférence de connaissances relatives aux conditions de production grâce aux indicateurs (Quantitatifs ou non). Ainsi l'analyse de contenu permet à partir du traitement des messages de déduire de façon logique des connaissances sur l'émetteur du message ou son environnement. Il sera donc question pour nous au cours de cette phase de comprendre tout d'abord le sens de la communication. Ensuite de déceler une autre signification, un autre message entrevu à côté du premier. Suivant cette perspective Laurence Baudin 1989 pense qu'en définitive qu'au cours de l'analyse de contenu il ne s'agit pas de traverser des signifiants pour saisir des significés comme dans le déchiffrement normal, mais aussi au travers de signifiants ou de significés (manipulé) d'atteindre d'autres significés de nature psychologique, sociologique, politique et historique. Cette méthode va nous permettre de juger plus ou moins tout en ressortant les preuves attestant de la véracité des propos émis par les participants à l'entretien. Afin de clarifier les liens entre les données, les thèmes, et les hypothèses

conséquentes, il sera question pour nous de faire un rapprochement des idées concernant le propos des participants à l'entretien, des thèmes et des sous-thèmes de notre étude. Notre analyse de contenu s'est faite en 4 étapes distinctes que sont :

- L'organisation des données dans un tableau présentant la fréquence d'occurrence des mots concernant les modalités de l'étude ;
- La présentation du récapitulatif des mots ayant une forte fréquence d'occurrence en pourcentage pondéré et puis sous forme de nuage de mots ;
- La présentation sous forme de graphique et en pourcentage de la couverture dudit nœud par les différentes sources
- L'analyse ou encore la catégorisation des données conduisant à une recontextualisation de ces informations.

Afin de mieux analyser les données recueillies à l'aide de notre grille d'entretien, nous avons opter pour le choix de l'analyse de contenu. Pour mener à bien cette méthode, nous avons employé l'une des catégories de l'analyse de contenu qu'est les analyses structurales.

Elles partent de l'idée que la fréquence à laquelle revient un mot ou un thème n'est pas, en soi, un indicateur suffisant pour décrypter les significations d'un texte. En effet un texte n'est pas la somme d'éléments juxtaposés ; il les articule ou les structure d'une certaine manière et chaque élément occupe une place qui peut être centrale ou non, quelle que soit la fréquence. Le plus important à étudier est donc la manière dont les éléments composant le texte sont agencés (Quivy & Campenhoudt, 2011).

Nous l'avons choisi parce qu'elle représente pour nous le meilleur moyen pour pouvoir mieux comprendre à quel point les pédagogies extrascolaires de résiliences communautaires capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Ceci à travers les méthodes de l'observation participante qui vont nous permettre prendre à un atelier d'éducation à la paix et l'entretien semi-directif qui vont également nous permettre de recueillir les avis des participants afin de voir l'impact de ces méthodes extrascolaires de résilience dans leur vie et celle de leur communauté. Ainsi il sera question pour nous lors du traitement des données recueillies, de regrouper les informations que nous allons extraire des propos de notre échantillon. Ensuite nous nous allons faire un résumé des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les indicateurs de chaque modalité renvoyant à la variable indépendante.

va nous permettre de juger l'efficacité des moyens pédagogiques extrascolaires de résilience communautaire dans la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Les informations recueillies ont été regroupées de façon à faciliter l'analyse du contenu suivant quatre catégories liées au background des participants aux ateliers d'éducation à la paix. La première phase de recueil des données s'est fait tout d'abord avec les participants de la catégorie élève. Nous sommes passées ensuite à la collecte des données auprès de 02 participants de la catégorie des étudiants. Par ailleurs nous avons continué avec celle d'01 participant de la catégorie des professionnels et enfin nous avons terminé avec l'unique participant de la catégorie des sans-professions. Au cours de ces entretiens nous avons pu obtenir les informations concernant leur motivation à participer à l'atelier d'éducation à la paix et savoir comment est-ce que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

Pour ces 04 jeunes participants ayant pris part aux entretiens, promouvoir la cohésion et la paix dans leur communauté constitue pour le centre de leur préoccupation. Cet engagement provient de leur différent vécu concernant les scènes de violences et de conflits au sein de leur communauté. En effet, c'est le désir d'être des exemples d'artisans de paix et d'impacter leur communauté à travers les actions favorisant la cohésion, l'harmonie et la paix au sein de leur communauté qui les incite ces derniers à prendre part à cet atelier d'éducation à la paix de la DMJ. Ainsi, il sera question pour nous au cours de cette étape de transcrire les informations recueillies par les participants, afin d'évaluer l'impact de la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire dans la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques. Suivant le protocole de recherche que nous avons établie, nous allons tout d'abord faire deux séances d'observation des ateliers d'éducation à la paix, afin de prendre connaissance des méthodes pédagogiques extrascolaires de résilience communautaire implémentées par la DMJ. Ces observations sont faites sur la base d'un questionnaire simple clair et direct. Ensuite nous allons réaliser les entretiens auprès des 04 jeunes participants choisis. Les questions de ces entretiens semi-directif sont simple, clairs et portent en grande partie sur le vécu des participants, leur intérêt pour l'atelier, l'impact des pédagogies extrascolaires de résilience communautaires dans leur acquisition des connaissances et le développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

3.7.3.3. Le codage des données de l'entretien

Le codage correspond à une transformation – effectuée selon des règles précises – des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement,

permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices (Baudin, 1989). Pour (Depelteau (1998) le codage facilite la description, le classement et la transformation des données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse, en explorant étape par étape les discours des interviewés. Ainsi nous sommes appelés au cours de cette étape de notre recherche à attribuer à chaque variable et indicateur un code favorisant leur identification. L'objectif du codage vise à classer, ordonner, résumer et repérer les données pour ensuite procéder à leur analyse proprement dite. À cet effet, l'analyse thématique possède un lexique associant unité de sens et de code. Après la retranscription s'en suit le codage proprement dit qui permet à l'aide d'une grille d'analyse de repérer l'unité de sens à coder, en lui attribuant une marque qui lui est associée dans le lexique choisit à cet effet. Elle est constituée de critères et d'indicateurs que l'on nomme les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillis ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs de l'étude. Ainsi nous allons tout d'abord anonymiser les données des participants ayant pris part à l'entretien. Ensuite nous allons organiser ces données dans un tableau présentant la fréquence d'occurrence des mots concernant les modalités en fonction de la longueur et du pourcentage de l'étude. Enfin nous allons présenter le récapitulatif des mots ayant une forte fréquence d'occurrence en pourcentage pondéré sous forme de nuage de mots ;

TROISIÈME PARTIE :
CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Selon Fortin et Gagnon (2016a) l'analyse des données consistent à analyser les données recueillis auprès des participants au cours de la phase empirique. Par ailleurs elle vise également non seulement à donner des éléments de réponses aux questions de recherche, mais aussi à présenter les résultats qui ressortent de la vérification des hypothèses. À la suite de la collecte et du dépouillement des données, il convient de mettre les résultats obtenus en langue pour faciliter leur compréhension des résultats au travers des théories explicatives du sujet. Ainsi il est question dans ce chapitre de faire tout d'abord une identification des cas de l'étude, ensuite de faire l'analyse thématique et enfin de faire la synthèse de ces analyses.

4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des données qualitative consiste à d'écrire les faits observés et notés lors de la collecte des données. D'où le choix de l'analyse descriptive pour le choix de notre travail. C'est dans cet optique que Fortin et Gagnon ont déclaré : « l'analyse descriptive permet de répondre aux questions de recherche et de mettre en évidence le phénomène à l'étude ou les variables qui ont servi à caractériser l'échantillon et celles qui sont reliées entre elles » (Fortin & Gagnon, 2016b). **Pour une meilleure compréhension, les données se présentent** de la façon suivante : les données relatives à l'identification des enquêtes et les données se rapportant aux hypothèses.

4.1.1. Identification des composantes l'échantillon

Cette étude repose sur un échantillon composé de quatre personnes à savoir : 1^{ère} personne Wea (Maitre d'hôtel), 2^{ème} personne Diwiya (Entrepreneur) 3^{ème} personne Tchassi (Étudiante), 4^{ème} Musango (Étudiant), Chacune des présentations qui suivent représente exactement leur expérience voire de leur vécu quotidien.

4.1.1.1. Identification de Wea

- Données Idiographiques

- Âge : 22 ans
- Sexe : Masculin
- Participation : régulier
- Occupation : Maitre d'hôtel

-Motif de participation à l'atelier

Wea participe à l'atelier afin de pouvoir maîtriser les notions de valeurs sociales qui vont l'aider à mieux régler les conflits et à demeurer en paix avec tout le monde

4.1.1.2. Identification de Diwiya

- Données Idiographiques

- Âge : 30 ans
- Sexe : Masculin
- Participation : Régulier
- Occupation : entrepreneur

- Motif de participation à l'atelier

Diwiya a pris part à l'atelier pour pouvoir tant contribuer qu'a développé des compétences qui vont l'aider non seulement dans sa communauté chrétienne mais aussi dans sa vie professionnelle.

4.1.1.3. Identification de Tchassi

- Données Idiographiques

- Âge : 20 ans
- Sexe : Féminin
- Participation : Régulier
- Occupation : Étudiante

-Motif de participation à l'atelier

Mlle Tchassi a participé à l'atelier parce qu'elle voulait approfondir ses connaissances en ce qui concerne les questions de paix et leurs relations avec les valeurs sociales que nous voulons bien promouvoir.

4.1.1.2. Identification de Musango

- Données Idiographiques

- Âge : 29 ans
- Sexe : Masculin
- Participation : Régulier
- Occupation : Étudiant

- Motif de participation à l'atelier

Musango a participé à cet atelier à cause de sa thématique qui portait sur les conflits communautaires et leurs résolutions pacifiques. Par ailleurs le fait que la situation de conflit traité était celui auquel sont confronté sa communauté paroissiale et la présence de ses frères et sœurs de la paroisse à cet atelier l'ont davantage encouragé à y prendre part.

4.2. ANALYSE DE L'OBSERVATION ET THÉMATIQUE DES ENTRETIENS AVEC LES PARTICIPANTS

Étant donné que notre travail tourne autour des conflits communautaires, nous avons donc choisi de traiter une situation de conflit auquel sont confrontés certains participants de l'atelier dans leur communauté paroissiale. Cette situation de conflit oppose certains jeunes de la paroisse de Mewoulou avec certains membres du conseil paroissial y compris le pasteur.

Il était donc question pour nous à l'aide de nos deux approches pédagogiques explorées de les accompagner dans le processus de résolution de ce problème. D'où nos différentes observations et entretiens qui nous ont permis après analyse d'évaluer dans quelle mesure l'APP et la pédagogie libératrice leur ont donné la capacité à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

4.2.1. Analyse des données de l'observation

L'observation de notre échantillon reposait sur la première modalité à savoir la tâche demandée. L'évaluation de la bonne formulation de la tâche demandée afin de voir dans quelle mesure elle permet aux participants de développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté revenait pour nous à observer et à évaluer si cette dernière leur donne la possibilité de porter un jugement, de trouver une solution et d'intenter une action pour résoudre de façon pacifique la situation de conflit.

4.2.1.1. Sur la tâche demandée

Tableau 8:Analyse des données de l'observation

Indicateur	Code	Wea	Diwiya	Tchassi	Musango
Jugement	U1	Chez ce dernier nous avons coché les trois cases « oui » pour confirmer de son aptitude à planifier, diagnostiquer et à exposer son point de vue sur la situation de conflit traitée.	Chez celui-ci nous avons coché les trois cases « oui » pour confirmer de son aptitude à planifier, diagnostiquer et à exposer son point de vue sur la situation de conflit traitée.	Chez cette dernière nous avons coché une seule case « oui » attestant de son aptitude à planifier et étudier situation de conflit. En revanche nous avons coché les deux cases « non » car elle n'a pas diagnostiqué et expose son avis sur la situation de conflit traitée	Chez celui-ci également nous avons coché les trois cases « oui » pour confirmer de son aptitude à planifier, diagnostiquer et à exposer son point de vue sur la situation de conflit traitée.
Solution	U2	On a coché les trois cases « oui » car on pouvait observer son aptitude à résoudre le conflit avec les nouveaux acquis, établir un bilan de son apprentissage et formaliser des nouveaux	Nous avons coché les trois cases « oui » . Car on pouvait observer son aptitude à résoudre le conflit avec les nouveaux acquis, établir un bilan de son apprentissage et formaliser des nouveaux	On a coché les trois cases « oui » car on pouvait observer son aptitude à résoudre le conflit avec les nouveaux acquis, établir un bilan de son apprentissage et formaliser des nouveaux	Nous coché les trois cases « oui » car on pouvait observer son aptitude à résoudre le conflit avec les nouveaux acquis, établir un bilan de son apprentissage et formaliser des nouveaux

		principes applicables dans de nouveaux contextes.	principes applicables dans de nouveaux contextes.	nouveaux principes applicables dans de nouveaux contextes.	principes applicables dans de nouveaux contextes.
Action	U3	Sur cet aspect on a coché chez wea toutes les cases « oui » qui approuvait son aptitude à comparer des connaissances et des croyances dans une approche impliquant les valeurs, de comparer des attitudes dans l'approche d'un problème impliquant les valeurs et enfin la réalisation d'un plan d'actions pour résoudre le problème	Nous avons également coché chez Diwiya toutes les cases « oui » approuvait son aptitude à comparer des connaissances et des croyances dans une approche impliquant les valeurs, de comparer des attitudes dans l'approche d'un problème impliquant les valeurs et enfin la réalisation d'un plan d'actions pour résoudre le problème	Chez Tchassi on a coché toutes les cases « oui » qui approuvait son aptitude à comparer des connaissances et des croyances dans une approche impliquant les valeurs, de comparer des attitudes dans l'approche d'un problème impliquant les valeurs et enfin la réalisation d'un plan d'actions pour résoudre le problème	Sur cet aspect on a pu cocher chez Wea toutes les cases « oui » approuvait son aptitude à comparer des connaissances et des croyances dans une approche impliquant les valeurs, de comparer des attitudes dans l'approche d'un problème impliquant les valeurs et enfin la réalisation d'un plan d'actions pour résoudre le problème

La modalité de la tâche demandée est constituée de trois indicateurs que sont : Jugement (U1), la Solution (U2) et l'action (U3). Cette modalité renseigne sur les principes de formulation du travail à faire pour emmener les apprenants à développer les compétences souhaitées. En revanche l'on note que lorsque la tâche demandée est bien formulée, alors elle facilite l'atteinte des objectifs qui ont été fixés dès le départ. En se référant sur notre atelier sur la capacitation des jeunes aux développements des actions pacifiques conscientes dans leur communauté, on a pu noter à partir de notre observation lors du traitement du conflit au sein de la communauté paroissiale EEC de Melen que nos participants observés à savoir Wea, Diwiya et Musango étaient capables tout d'abord d'émettre un Jugement (U1) et ceci en exprimant librement leur opinion, planifiant et étudiant la situation de conflit présentée suite analyse du contexte, en recherchant les causes et circonstances sous-jacentes à cette situation. En revanche nous avons observé que Tchassi n'a pas voulu donner son diagnostic de cette situation dans sa communauté paroissiale. Selon elle le pasteur était dans son droit en tant que chef de communauté paroissiale de demander la suppression du Forum WhatsApp et de destituer certains jeunes et membres de la communauté. C'est la raison pour laquelle elle n'avait pas tenu son avis.

Ceci leur a permis de trouver une solution (U2) à cette situation de conflit en acquérant de nouvelles connaissances sur les valeurs de la culture de la paix et la résolution pacifique des conflits. Ils étaient également capables de faire un bilan de ce qu'ils ont appris. Wea et Diwiya par exemple ont exprimé lors de l'atelier combien ils ont réalisé l'importance du dialogue et les valeurs de la culture de la paix à notamment l'empathie, l'écoute active, la tolérance et le respect dans un processus de résolution d'une situation de conflit. Ensuite ils pouvaient formaliser des principes applicables dans de nouveaux contextes. C'est ainsi que pour ces derniers notamment Wea, Diwiya, Tchassi et Musango l'enclenchement d'un processus de résolution d'une situation de conflit repose sur les principes suivants : la médiation, le lanceur d'alerte, le sens du sacrifice (le compromis), la violence, être empathique, cultiver l'écoute active et l'éveil des consciences.

Par ailleurs on pouvait observer lors de l'atelier les actions qu'ils ont développées pour résoudre ce conflit au sein de la paroisse. Dans cette perspective, ils comparaient leurs connaissances, leurs attitudes et leurs croyances dans ce problème impliquant les valeurs. C'est pour quoi pour certains comme Diwiya et Musango, il n'était absolument pas possible d'obéir aux ordres du pasteur et du conseil paroissial qui leur demandaient de supprimer le Forum WhatsApp de la paroisse qu'ils ont créé, même si ces derniers représentent en elle-même l'autorité de l'église voire de la communauté paroissiale. Surtout qu'ils jugent que la

création du programme a été pour une bonne cause et a été félicité par certains membres du conseil et fidèle de la paroisse. Pourtant Wea et Tchassi de leur côté soutenaient le fait que les jeunes qui ont créé le forum WhatsApp devaient tout d'abord en signe de respect pour le pasteur et le conseil paroissial supprimer le Forum. Puis tenter un processus de dialogue afin de résoudre le problème. C'est pour quoi ils trouvaient l'attitude des jeunes à cette situation complètement irrespectueuse. On pouvait également observer comment ils ont réalisé un plan d'action de résolution de cette situation de conflit. Comme plan d'action on pouvait ressortir : la prière, trouver un médiateur, fermer provisoirement le groupe, entamer le processus de médiation proprement, le dialogue et les résolutions.

Ainsi mis à part ces indices de comportements observés, nous avons remarqué lors de l'atelier des réactions de ces derniers que nous avons noté parce que nous avons pensé qu'elles étaient également utiles pour notre travail. À cet effet, nous avons observé dans l'ensemble l'engagement de tous les participants et surtout de notre échantillon tout au long de l'atelier. Au début nous avons présenté la situation de conflit et nous leur avons demandé s'ils pouvaient nous présenter clairement cette situation de conflit à laquelle ils sont confrontés dans leur communauté paroissiale. Tous sont restés silencieux sur les quatre personnes constituant notre échantillon. Puis Diwiya et Musango ont pris la parole et ont décrit clairement ce conflit en exprimant leur opinion. Cependant on a noté la réticence de Tchassi qui est resté silencieux durant toute la séance d'analyse du conflit, au point de ne pas émettre son point de vue par rapport à cette situation de conflit. Nous avons également noté l'écoute active des participants lorsque l'un d'eux avait la parole. Ils échangeaient avec respect et prenaient en compte leurs différentes contributions. De plus on a noté également les interventions de Musango et Diwiya qui n'étaient pas très ouvertes dans le sens de réfléchir ensemble pour résoudre le problème, mais plutôt d'incriminer le camp adverse et de justifier leurs actions. Mais après on remarquait peu à peu l'ouverture de Diwiya aux différentes perspectives de résolutions qu'ils ont développées ensemble. Il en était de même pour Tchassi qui à la fin proposait plusieurs issues de résolution de ce conflit et appréciait les propositions des autres participants. Wea avait plutôt une attitude neutre et objective. Il écoutait attentivement les autres, appréciait leurs contributions si nécessaires et exposait également son point de vue sans aucune gêne. Il était complètement ouvert au processus de résolution et apportait également sa contribution.

4.2.2. Analyse thématique des entretiens réalisés avec les participants à l'atelier d'éducation à la paix

4.2.2.1. Sur le Développement des compétences.

Après la retranscription des entretiens effectués avec les quatre jeunes, impliqués dans le conflit de Melen, nous avons classé leurs réponses dans notre arbre thématique. Grace aux indicateurs nous avons pu déterminer pour :

Tableau 9: Requête de fréquence de mots sur le développement des compétences

Source : Auteur à partir des données de l'enquête.	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré (%)
problème	8	31	0,66
conflits	8	20	0,42
dialogue	9	20	0,42
comprendre	10	18	0,38
compétences	10	18	0,38
solutions	9	16	0,34
conscience	11	14	0,30
développer	10	14	0,30
empathie	8	14	0,30
situation	9	14	0,30
solution	8	14	0,30
écoute	10	12	0,25
questions	9	12	0,25
résoudre	8	12	0,25
attitudes	9	10	0,21
atelier	8	10	0,21
relation	8	10	0,21
activités	9	9	0,19
chercher	8	8	0,17
communauté	10	8	0,17
compromis	9	8	0,17
nouvelles	9	8	0,17
permettent	10	8	0,17
personne	8	8	0,17
personnes	9	8	0,17
violence	8	8	0,17
vraiment	8	8	0,17
différents	10	6	0,13
développé	9	6	0,13
d'autres	8	6	0,13
généralement	12	6	0,13
j'essaie	8	6	0,13
j'essaye	8	6	0,13

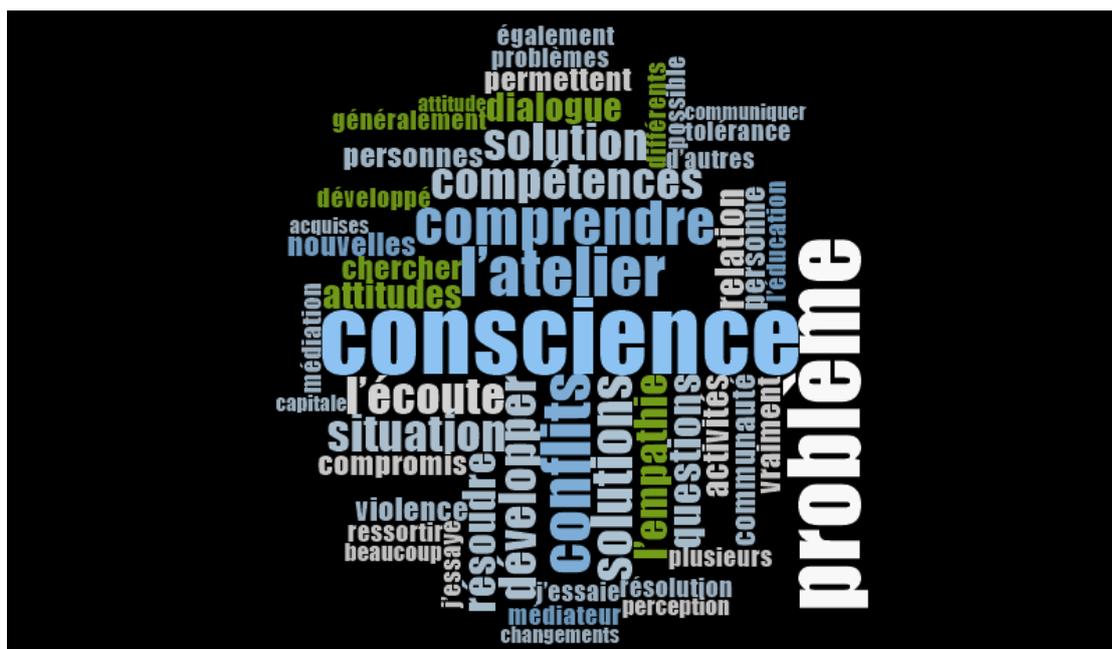
l'éducation	11	6	0,13
médiateur	9	6	0,13
médiation	9	6	0,13
plusieurs	9	6	0,13
possible	8	6	0,13
problèmes	9	6	0,13
ressortir	9	6	0,13
résolution	10	6	0,13
tolérance	9	6	0,13
également	9	6	0,13
beaucoup	8	5	0,11
perception	10	5	0,11
acquises	8	4	0,08

Source : Auteur à partir des données de l'enquête

D'après le tableau 10 relatif au nuage des mots de la figure 4. ci-dessus, l'on note une forte occurrence des mots «problème », « conflits », « dialogue », « comprendre », « compétences », « solutions», « conscience », « développer », « empathie», « situation », « solution » qui sont repris 14 fois au minimum et 31 fois au maximum avec les pourcentages pondérés (%) qui varient de 0,30% à 0,66% . Ces deux mots peuvent donc être considérés comme les principaux « clés » au développement des compétences.

Le nuage de mots ci-dessous est construit sur la base des 50 mots (tableau ci-dessus) les plus fréquemment évoqués ou ayant les fréquences d'apparition (occurrences) les plus élevées.

Figure 4: Nuage de mots sur le développement des compétences



Source : Auteur à partir des données de l'enquête.

L'emploi de l'ensemble de ces mots par les différentes sources est mis en évidence à travers une des extraits de verbatim ci-dessous sur les compétences développées au cours de l'atelier de l'éducation à la paix.

Tableau 10: Extrait des verbatims sur les compétences développées

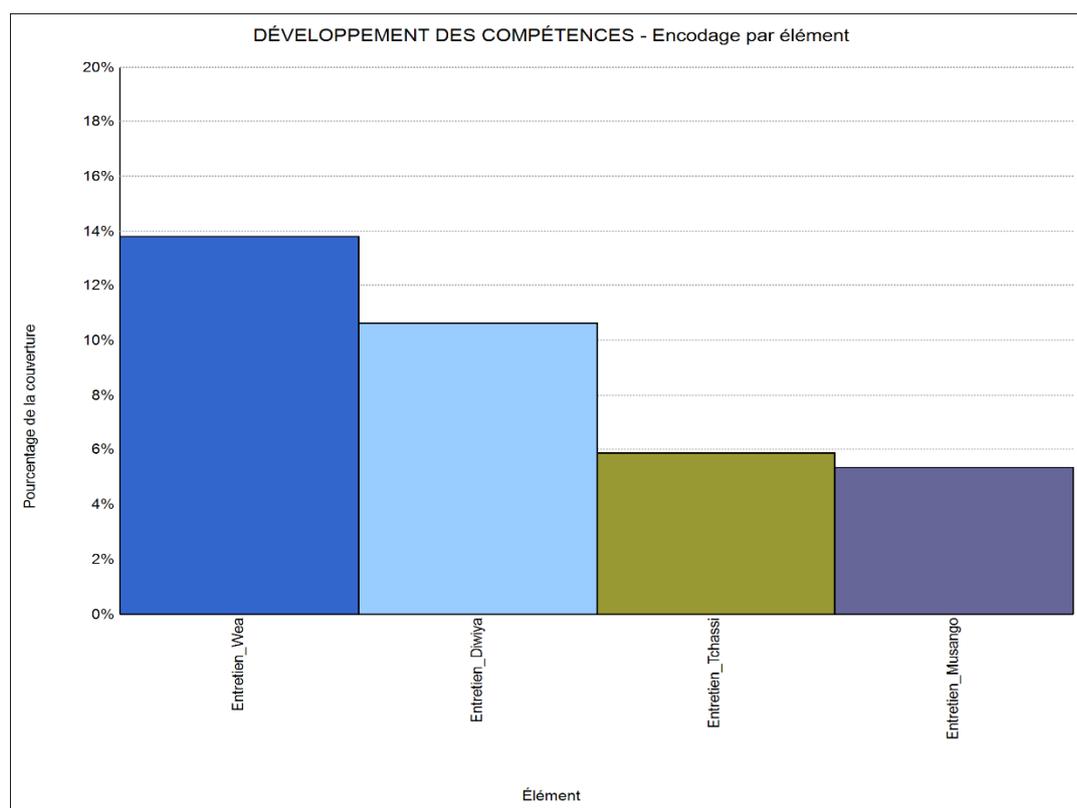
<p><u>Diwiya</u></p>	<p>« Tout d'abord, je dirais l'écoute active. C'est une notion que je n'avais pas encore appréhendée ; ensuite j'ai également pu acquérir les étapes ou le canevas de résolution d'un conflit ; également la formulation des solutions c'est-à-dire comment procéder pour arriver à trouver des solutions après avoir identifié le problème. Enfin, le travail de groupe ou le travail collectif afin de pouvoir trouver les solutions à un conflit qui nous concerne ou pas. Face à un conflit à présent, je développe l'écoute, j'essaie de comprendre le conflit dans ses origines, j'essaie d'écouter et de comprendre les deux parties prenantes en conflit et je mets les notions d'empathie, de sacrifice, de compromis et de pardon (si possible) en pratique. Ces éléments vont me servir de guides ou points cardinaux dans une situation d'appréhension de conflit Par rapport au conflit actuel dans lequel je suis impliqué au sein de la communauté de Melen, je dirais que mes rapports avec les personnes ne sont pas négatifs en soi, certes, la méfiance, la distance se sont installées mais on se respecte, et on dialogue si nécessaire. Je pense à trouver une instance de médiation dans ce conflit, assurer le rôle de médiateur entre la communauté et nous car sans cela la situation est statique, chacun croit bien faire et on n'aboutit à aucune solution. Le principal élément qui m'intéresse est la médiation, il faut s'en servir pour résoudre le conflit. Elles renforcent ce qui était déjà en nous en ceci que, nous avons développé de nouvelles notions telles que la non-violence, le sens du compromis évoqué par GHANDI, c'est d'une importance capitale pour moi et ces éléments je vais les intégrer. Selon moi, tout conflit peut avoir une solution. Il faudrait juste que les deux parties prenantes aient la volonté de s'asseoir et d'échanger ».</p>
<p><u>Mungo</u></p>	<p>« Je n'ai pratiquement pas développé de nouvelles compétences étant donné que ce type d'atelier m'est très familier en ma qualité d'ambassadeur de la paix pour l'UNESCO. C'étaient pour moi les mêmes mécanismes. Tout d'abord, l'écoute active, le dialogue. Par exemple, durant l'atelier bien qu'ayant des points de vue différents on arrivait à communiquer dans une bonne atmosphère. Je garde mon sang froid, j'essaie de comprendre ce qui se passe avant d'envisager prendre une</p>

	<p><i>quelconque décision. Parfois, je peux aussi de m'impliquer dans le conflit s'il faut trouver des solutions pour le conflit mais pas pour m'y enliser. Il faut être soi-même. Rester le plus positif possible et ne pas être celui-là qui envenime la situation. Être celui qui veut apporter une solution pour qu'on puisse résoudre le problème. Un point marquant pour moi est le fait que sur le plan éducatif on veut éduquer à la paix. Il y'a un réel engagement, on ressent le besoin d'éduquer sur la promotion de la paix car ayant déjà été enquêteur au Sud à Ebolowa, ou il « tait question de recueillir les informations pour pouvoir introduire l'éducation à la paix dans les milieux scolaires jeunes. C'est la deuxième expérience à laquelle je participe. Je lui souhaite donc la bienvenue parce qu'on en a besoin pour l'imiter les conflits dans notre société. Je les perçois comme un manque de communication, d'éducation, de formation, de documentation de la part des différents acteurs du conflit ».</i></p>
<p><u>Tchassi</u></p>	<p><i>« Compétence en termes d'analyse. À part les valeurs comme la tolérance, le pardon, l'empathie etc. En prenant le cas pratique du conflit, on a pu analyser les causes, les conséquences et cela a été d'un grand atout pour moi. Puisque j'ai déjà reçu des formations concernant la non-violence, les valeurs de paix à promouvoir, la plupart du temps je suis calme, non-violente. J'essaye de calmer les choses en écoutant activement et surtout en proposant des solutions quand je peux. Je suis plutôt calme. J'essaye de comprendre l'autre, de me mettre à sa place même si je me sens véritablement heurté par la personne, j'essaye de là comprendre afin que nous puissions trouver un terrain d'entente, même s'il est souvent difficile de se mettre ensemble pour discuter Sur la forme, l'atelier a été un booster dans la méthode et l'humeur dédagée, dans la participation de mes confrères ; des animateurs et tout...Maintenant sur le fond, le changement que j'ai eu, c'est de prendre du recul face à un conflit pour véritablement ressortir la solution. La plupart du temps quand je ressortais les solutions, je n'allais pas dans les détails comme ressortir les étapes, et là je comprends qu'il faut vraiment ressortir les étapes parce que lorsqu'on le fait, on parvient à se rendre compte de ce qu'il ne fallait pas faire, de ce qui est approprié et inapproprié et comment arriver à la solution. : La compétence d'analyse du contexte du conflit va pouvoir m'aider,</i></p>

	<p><i>aussi le fait de tenir compte de l'autre, être empathique ... va pouvoir m'aider, que ce soit à l'école parce que c'est vrai on va dire que nous sommes en Master, tout est calme, mais non, tout n'est pas calme. Il y a aussi des conflits à gérer. Et puis mêmes si nous ne sommes pas les belligérants, on peut contribuer d'une manière ou d'une autre à résoudre le conflit d'une autre personne. Comme je le disais, je prends déjà assez de recul. Ça veut dire que je n'agis plus avec émotion, avec violence, ou bien même avec des pleurs et tout... Donc déjà la façon dont j'appréhende les conflits a changée en ce que je prends du recul et que je recherche des solutions. Des différentes alternatives pour résoudre le problème ? Je ne me focalise pas juste sur une solution ».</i></p>
<p><u>Wea</u></p>	<p><i>« L'atelier m'a permis de développer l'écoute active. De pouvoir me mettre à la place des autres, avoir de l'empathie pour l'autre Face un conflit, j'ai l'envie de jouer un rôle de médiateur pour pouvoir atténuer le conflit ou l'estomper, parce que le conflit en lui-même n'est pas bien. Il engendre le mal et ce mal-là qui arrive chez ton voisin, demain il peut arriver chez toi. Généralement lors d'un conflit je suis empathique, je suis triste par rapport aux désaccords qui existent entre les personnes. Déjà j'ai compris qu'il faudrait apprendre à écouter l'autre, avoir l'écoute active qui te permet de donner de la valeur à ce que l'autre te dit. Lui permettre de vraiment s'ouvrir et te dire des vérités. Ensuite, tu te mets à sa place. Tu dois avoir de l'empathie, de la compassion pour la personne, pour pouvoir donner une solution ou alors dire quelque chose qui va l'atténuer, qui va apaiser son cœur pour ne pas créer d'autres problèmes. Généralement si je prends le cas de chez moi à la chorale, il y a souvent les conflits au niveau des voix alto et soprano et puis il y a beaucoup d'idées divergentes. Donc ça m'amène à jouer ce rôle de médiateur qui va concilier, je prends les altos je les fais asseoir ainsi que les sopra pour savoir quel est le problème. Chacun parle et ensuite j'amène tout le monde à comprendre la raison pour laquelle il y a conflit. Je l'aperçois comme une opportunité de promouvoir les valeurs sociales ».</i></p>

Source : Auteur à partir des données de l'enquête.

Figure 5: Graphique sur l'encodage par l'élément relatif au développement des compétences



Source : Auteur à partir des données de l'enquête.

Le graphique 5 ci-dessus basé sur l'encodage par élément, il représente le pourcentage de la couverture dudit nœud par les différentes sources. Nous constatons que les entretiens de Wea et Diwiya présentent des taux de couvertures les plus élevés sur les questions de développements des compétences.

4.2.2.2. Sur la conscience critique

Grâce au logiciel d'analyse qualitative Nvivo 12, nous avons également lancé une requête des mots les plus fréquemment utilisés dans les entretiens en rapport avec le thème sur la conscience critique.

Tableau 11: Requete de fréquence de mots sur la conscience critique

Mot	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré (%)
conscience	10	33	0,69
problème	8	31	0,65
critique	8	30	0,63
dialogue	8	20	0,42
tolérance	9	20	0,42
comprendre	10	18	0,38
l'empathie	9	16	0,34

perception	11	14	0,29
personnes	10	14	0,29
l'écoute	8	14	0,29
solutions	9	14	0,29
situation	8	14	0,29
solution	10	12	0,25
questions	9	12	0,25
résoudre	8	12	0,25
attitudes	9	10	0,21
conflits	8	10	0,21
relation	8	10	0,21
compétences	9	9	0,19
chercher	8	8	0,17
communauté	10	8	0,17
compromis	9	8	0,17
nouvelles	9	8	0,17
permettent	10	8	0,17
personne	8	8	0,17
développer	9	8	0,17
violence	8	8	0,17
vraiment	8	8	0,17
différents	10	6	0,13
développé	9	6	0,13
d'autres	8	6	0,13
généralement	12	6	0,13
j'essaie	8	6	0,13
j'essaye	8	6	0,13
l'éducation	11	6	0,13
médiateur	9	6	0,13
médiation	9	6	0,13
plusieurs	9	6	0,13
possible	8	6	0,13
problèmes	9	6	0,13
ressortir	9	6	0,13
résolution	10	6	0,13
l'atelier	9	6	0,13
également	9	6	0,13
beaucoup	8	5	0,11
activités	10	5	0,11
acquises	8	4	0,08
attitude	8	4	0,08
capitale	8	4	0,08
changements	11	4	0,08

Source : Auteur à partir des données de l'enquête.

Le Tableau 12 relatif à la Requête de fréquence de mots sur la conscience critique indique une forte récurrence des mots « conscience », « problème », « critique », « dialogue », « tolérance », « comprendre », « L'empathie », « perception », « personnes », « écoute active », « situation », « solution ». Ces mots sont repris 14 fois au minimum et 33 fois au maximum avec les pourcentages pondérés (%) qui varient de 0,29% à 0,69%. Ces deux mots peuvent donc être considérés comme les principaux « clés » au développement des compétences.

Le nuage de mots ci-dessous est construit sur la base des 50 mots (tableau ci-dessus) les plus fréquemment évoqués ou ayant les fréquences d'apparition (occurrences) les plus élevées.

Figure 6: Nuage de mots sur la conscience critique



Source : Auteur à partir des données de l'enquête.

L'emploi de l'ensemble de ces mots par les différentes sources est mis en évidence à travers une des extraits de verbatim ci-dessous sur les activités pédagogiques implémentées au cours de l'atelier qui ont permis de développer une conscience critique face à une situation de conflit.

Tableau 12: Extraits de verbatim sur la conscience critique

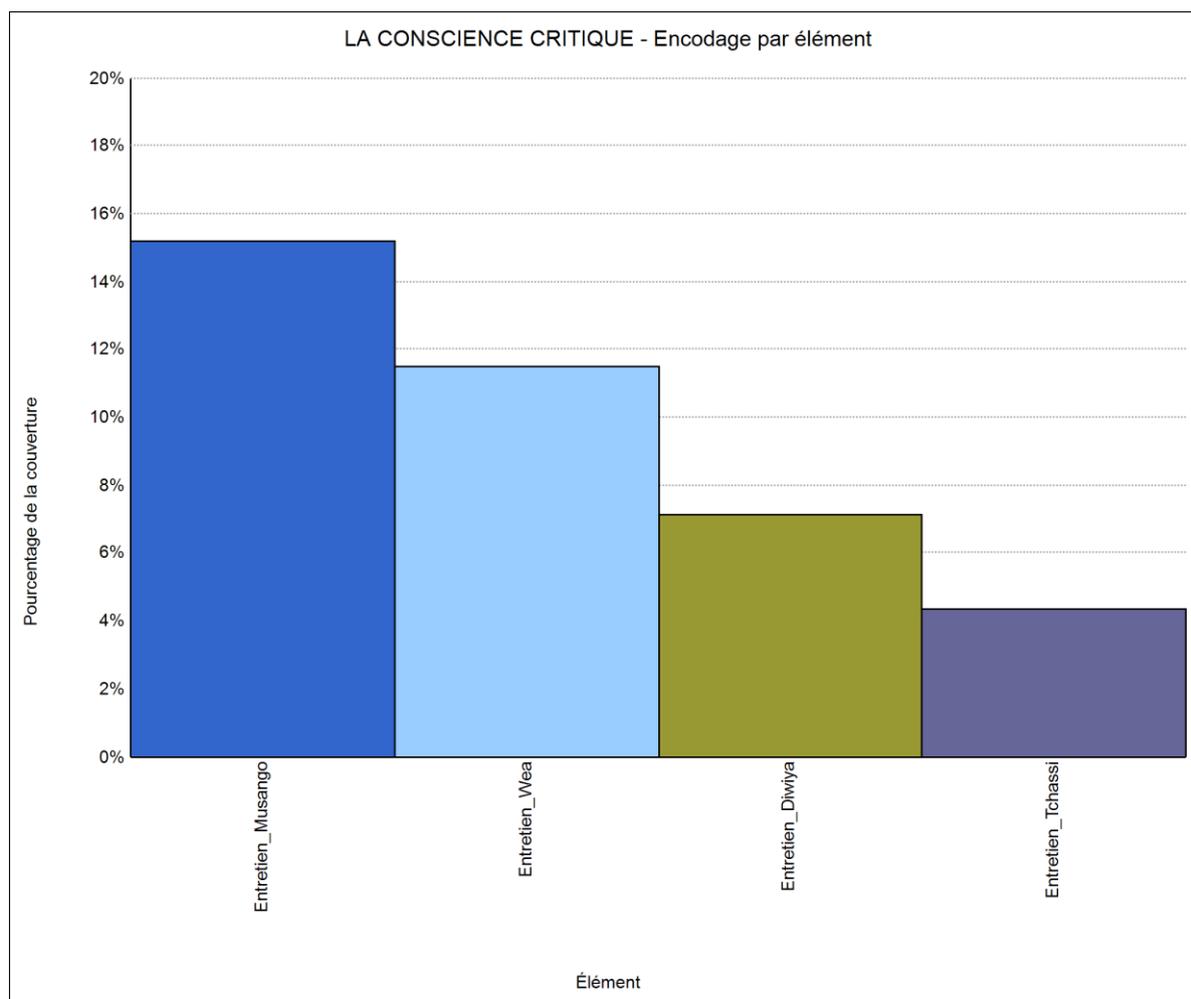
<u>Diwiya</u>	<i>« Dans la mesure où j'ai grâce à ces activités j'ai pu soustraire ma propre perception et considérer l'avis des autres, leur manière de penser, leurs émotions et ressentis, leurs</i>
----------------------	---

	<p><i>réactions face au même problème je suis confronté. Selon moi ça aide beaucoup. Je dirais d'abord l'écoute active ; c'est une attitude capitale à développer. Ensuite la promotion de la non-violence peu importe le conflit ou le problème. Enfin, l'empathie, savoir se substituer aux autres, les comprendre Comme mentionné plus haut, elles renforcent ce que nous avons déjà en nous. Par ailleurs, elles permettront de se pencher vers de nouvelles perspectives de résolution qui autrefois n'étaient pas toujours prises en compte comme la médiation, la perception des autres celle du pasteur en occurrence et sens enjeux. Je pense qu'on devrait entretenir une relation basée sur le respect en ce sens où l'empathie l'exige, et ce, peu importe le problème qui nous oppose ; il est essentiel de se respecter Si ce n'est vous remercier quoi d'autre, car en venant à cet atelier je n'avais pas d'idée claire sur cet atelier. Mais j'en ressors avec plusieurs nouvelles connaissances qui vont influencer mon attitude.»</i></p>
<u>Musango</u>	<p><i>« Ces activités nous démontrent qu'afin de résoudre un conflit il faut tenir compte de plusieurs paramètres notamment ceux historiques, géographiques, socioculturels. Ces paramètres nous permettent de mieux circonscrire le conflit et de se positionner en vue d'apporter des solutions. L'écoute active, la tolérance, le respect, l'acceptation des autres, voilà ce que j'ai pu retenir. En cas de situation conflictuelle, ces aptitudes nous permettent de mieux résoudre les problèmes, mieux comprendre les besoins des autres car généralement on ne tient pas compte des besoins et ce genre d'attitude conduit à la naissance d'un conflit. En situation de dialogue entre amis car où des personnes sont réunies, se cachent forcément des problèmes. Il faut donc percevoir le message pour éviter de voir d'autres conflits naître à partir des malentendus. Personnellement je pense qu'il faut laisser l'abcès « mûrir » avant de le percer ; en d'autres termes je tiens profondément à la maturation du problème avant d'entreprendre une quelconque initiative J'aimerais vous encouragez dans une telle initiative et on espère que vos travaux ne serviront pas juste à enrichir les bibliothèques dans nos universités. Egalement, j'apprécie l'approche scientifique et pédagogique qui donne plus de crédibilité, ainsi ces travaux peuvent être dupliqués. Nous vous encourageons également à partager les résultats de vos travaux pour faire avancer les choses dans ce sens-là car on peut éduquer les jeunes à chercher un boulot pendant toute leur vie mais pas à la recherche de la paix ; or, sans celle-ci l'exercice de leur métier ne serait possible. »</i></p>
<u>Tchassi</u>	<p><i>« Déjà le questionnement. Pour moi, une conscience critique est une conscience qui se questionne. Donc avec toutes les questions auxquelles on a répondu, ça m'a permis d'avoir l'esprit ouvert sur le problème, parce que la plupart du temps lorsqu'on a un</i></p>

	<p><i>problème on a trois questions à savoir : c'est quoi le problème ? quelle est la cause ? et la conséquence ? Mais pourtant avec cet atelier on a sorti plusieurs questions avec : quelles sont les possibilités d'intervention ? rechercher la source du problème... Je crois que c'est un avantage particulier. Déjà avec la conscience critique on ne se pose les bonnes questions. La plupart d'entre nous ne se pose pas assez de questions donc n'appréhendent pas bien le problème. On ne se pose pas les bonnes questions parce qu'on est focalisé sur le problème, sur tout ce qui a entouré le problème. On n'a pas discuté, on n'a pas fait des recherches nécessaires. ça m'aide dans le sens où je prends de la hauteur sur les conflits*. Dans le sens où je peux facilement communiquer les valeurs de paix come la tolérance, l'empathie, le compromis, ces valeurs qui sont très importantes Améliorée Merci pour l'entretien et pour les ateliers parce que ça ne sera pas juste ma vie ou alors ma manière de faire qui sera impactée, mais aussi les autres personnes que je pourrai impacter. »</i></p>
<p>Wea</p>	<p><i>« Déjà dans la mesure où les différents échanges m'ont permis de développer cette écoute active, parce qu'il fallait vraiment écouter avec compassion, avec empathie les uns et les autres pour pouvoir dissocier les différentes pensées parce que c'est chacun qui a sa pensée, son idée, donc il faut consigner tout ça pour pouvoir obtenir un résultat qui sera satisfaisant pour tout le monde. J'ai développé l'attitude d'écoute de l'autre. Me taire et écouter l'autre, ainsi que le dialogue. Ces attitudes me montrent d'être humble, rechercher le dialogue. Si je n'ai pas l'accès je cherche quelqu'un qui pourra me faciliter la tâche d'aller vers cette personne, de l'écouter, d'essayer de comprendre quelles étaient ses motivations, de me mettre à sa place et lui dire aussi ce que je pense et de chercher un compromis, de chercher le point culminant pour l'aider pour qu'il y'ait la paix. ça va dépendre de l'ampleur de la chose. En rapport avec l'atelier, ce que j'ai compris c'est de faire d'abord passer les intérêts de l'autre avant les miens, pour vraiment chercher la résolution du conflit. J'ai apprécié l'atelier, c'était très bien. Je ne voulais pas d'abord participer mais j'ai assisté. Je me suis dit bon je vais faire peut-être 30 min, après c'est devenu 1h puis 2h. Sorti de là je sors grandi et donc merci encore pour l'atelier ».</i></p>

Source : Auteur à partir des données de l'enquête.

Figure 7: Graphique sur l'encodage par l'élément relatif à la conscience



Source : Auteur à partir des données de l'enquête.

Le graphique 7 ci-dessus est basé sur l'encodage par élément relatif à la conscience critique. Il représente le pourcentage de la couverture de ce nœud principal par les différentes sources. Nous constatons que les entretiens auprès de Musango et Wea présentent des taux de couvertures les plus élevés sur les questions de conscience critique.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Dans ce chapitre il est question après le rappel des données empiriques et théoriques, de procéder à l'interprétation des résultats obtenues de nos observations et entretiens avec les jeunes de Mewoulou qui ont pris part à l'atelier d'éducation à la paix. Pour ce faire nous allons nous appuyer essentiellement sur les hypothèses préalablement fixées dans notre problématique.

5.1 RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES

Au terme de l'analyse de données traitées il ressort ces principaux points suivants :

Premièrement les jeunes qui ont pris part à notre recherche s'intéressent aux questions de paix et également à la promotion la paix au sein de leur communauté. Ces derniers sont confrontés à un conflit au sein de leur communauté de l'EEC de Melen. Cette situation de conflit oppose les jeunes de la paroisse de Melen avec certains membres du conseil paroissial y compris le pasteur. Il résulte du refus absolu de fermeture d'un forum WhatsApp crée par certains jeunes de la paroisse pour informer la communauté paroissiale dans son ensemble non seulement sur la gestion des activités socio-économiques, mais aussi sur la dénonciation des détournements de fonds et propositions d'actions sociales au sein de la paroisse. Cette situation a engendré la création des clans, la démission et la destitution de certains membres du conseil. Ne sachant quoi faire pour résoudre ce conflit, ils ont décidé de prendre part à cet atelier d'éducation à la paix au cours duquel j'implémentais deux approches pouvant leur permettre de pouvoir mieux le comprendre et développer des actions pacifiques conscientes au sein de leur communauté. La plupart participe régulièrement aux ateliers d'éducation à la paix de la DMJ et d'autres organisations partenaires. Malgré ce fait, ils manquaient les ressources pour pouvoir mieux gérer ce conflit au sein de leur communauté paroissiale de façon pacifique. Nous avons noté des prises de positions radicales soit en soutien au pasteur et son conseil ou encore en soutien aux jeunes et certains membres de la communauté paroissiale.

Deuxièmement nous avons remarqué qu'il n'existe pas proprement dit une pédagogie extrascolaire de résilience communautaire employée par les institutions que ce soit étatique ou les organisations non-gouvernementales pour promouvoir la gestion pacifique des conflits auprès des jeunes. La Dynamique Mondiale Des Jeunes en tant qu'une institution sociale très engagée dans les communautés et surtout auprès des jeunes, n'a aucune connaissance d'une pédagogie dite extrascolaire de résilience communautaire. En revanche, elle a développé une

approche pédagogique propre à elle, qu'elle implémente dans ses différentes interventions (ateliers) sur le terrain. Cette méthode est appelée la méthode PASIE qui signifie : Analyse, Solution, Influence et Engagement

Troisièmement cette méthode PASIE n'est pas employée par la DMJ essentiellement dans les ateliers d'éducation à la paix. Elle est une méthode d'intervention employée dans tous les ateliers qu'elle organise. Sa vocation première est de former indirectement des Leaders au sein de la communauté. Par ceci nous constatons qu'elle n'est donc pas conçue et employée dans l'optique d'aider les jeunes à développer les aptitudes de gestion pacifique des conflits. Certes elle permet aux jeunes de développer les compétences de résolution des problèmes, mais elle ne met pas assez l'accent sur un processus conscient de résolution de conflit. De même elle ne favorise pas réellement le développement des valeurs humanistes chez les jeunes. Cette valeur humaniste qui se manifeste à travers les actions s'inspirant des valeurs de la culture de la paix.

5.2 RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES

Au regard du cadre théorique que nous avons construit, nous avons : la théorie de l'empowerment de Ninacs (2003) stipule que chaque individu voire chaque communauté quel qu'en soit sa position sociale dispose un potentiel, les ressources qui peuvent le servir améliorer ses conditions d'existences et établir une voie vers plus d'équité. De même Ninacs (2003) établie un lien entre les valeurs de l'empowerment et celles portées par l'éducation permanente qui sont celles de la citoyenneté, la solidarité et la justice sociale. La citoyenneté dont l'objectif renvoie à la lutte contre la domination, résistance aux oppressions de tout genre, la participation au débat démocratique, la promotion des interactions constructives et le développement d'une conscience critique. Par ceci on comprend que l'empowerment est une approche qui donne la possibilité aux jeunes de mieux se connaître, de découvrir ses potentialités et de les expérimentés. Il est également une approche pédagogique efficace pouvant être implémenter pour permettre aux jeunes non seulement de mieux comprendre les conflits au sein de leur communauté, mais aussi de développer les méthodes pacifiques de gestion de ces conflits-là.

En outre Martin et Leroy (2002), Imbusch et Zoll (2005), Gugel et Jäger, (s. d.), Grasse et al. (2008), Dißelkötter (2018) ont proposé également la pédagogie à la paix voire l'éducation à la paix dans cette perspective de capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques dans leur communauté. Pour ces derniers la revendication et la justification d'une éducation à la paix se fondent sur la conviction que les compétences à la promotion de

la paix est transmissible et apprenable. L'éducation à la paix englobe trois éléments principaux à savoir : Transmettre des compétences en matière de paix, orienter vers l'aptitude à la paix et rendre capable d'agir pour la paix. Des études et des expériences montrent que le comportement social et politique ainsi que les convictions et les valeurs des enfants et des jeunes ne dépendent pas de l'influence de l'éducation et de la socialisation qu'ils ont subie et subissent. Les auteurs d'actes de violence présentent, entre autres, de graves carences émotionnelles, associées à un manque de possibilités de développement de la force du moi et d'une identité autonome. C'est pourquoi l'un des devoirs les plus difficiles de l'éducation individuelle à la paix est d'une part de développer la force du moi et l'estime de soi et d'autre part de favoriser les attitudes permettant de gérer les conflits de manière constructive. Ainsi nous constatons que l'éducation voire la pédagogie à la paix est une approche qui permet aux jeunes de porter une réflexion critique sur les situations de conflits au sein de leur communauté afin de déceler leur cause et de pouvoir trouver les possibilités de solutions. Par ceci elle les capacite donc à développer les actions pacifiques conscientes et ceci au travers des valeurs de la culture de la paix afin de les promouvoir dans la communauté.

Certes ces deux théories présentées ci-dessus s'inscrivent d'une façon ou d'une autre dans le processus de capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté, mais nous n'en étions pas tellement satisfaits vu qu'elles ne proposaient pas une méthodologie claire d'implémentation dans une situation éducative. Proprement dite. Dans notre recherche d'une approche qui non seulement présenterait une méthodologie d'implémentation claire en situation. Éducative, mais aussi favoriserait l'immersion totale des jeunes dans le processus de résolution conscient du conflit dans leur communauté, tout en leur donnant l'opportunité de se réintégrer des valeurs humanistes à travers les valeurs de la culture de la paix. D'où notre intérêt pour l'APP (Guilbert & Ouellet, 2002) et la pédagogie libératrice de Paulo Freire (Piret, 2019b)

À cet effet, Guilbert et Ouellet (2002) présentent l'APP comme une démarche de résolution d'un problème complexe au cours duquel les apprenants sont appelés à travailler en groupe à chercher les informations et résoudre un problème relevant de leurs réalités quotidiennes afin de leur permettre tant à développer des compétences de résolutions de problème qu'à faire des apprentissages de contenu. Elle permet aussi aux apprenants de recueillir les informations concernant le problème, d'évaluer leurs sources, ainsi que leurs connaissances et leurs raisonnements du départ. Par ceci, ils parviennent à une meilleure compréhension du problème en se basant sur les connaissances acquises. L'implémentation

de l'APP lors d'une situation éducative se fait en sept phases et d'une façon structurée et logique à savoir :

- La phase 1 : l'exploration ou choix du thème ;
- La phase 2 : détermination et définition du problème ;
- La phase 3 : Planification de la recherche ;
- La phase 4 : Recherche de l'information ;
- La phase 5 : Analyse critique des informations ;
- La phase 6 : Synthèse ;
- La phase 7 : Objectivation et retour critique

Pour ces derniers l'APP emmène les apprenants à développer les compétences de plusieurs ordres que sont : les compétences d'ordres cognitifs, métacognitifs, interpersonnels et affectifs. Ainsi on peut conclure que l'APP est une approche qui plonge les jeunes affectivement dans leurs situations de conflits communautaires quotidiennes en leur donnant les moyens à l'aide d'une démarche structurée d'y faire de recherche, de les analyser, les comprendre, afin de trouver issues de solutions possible et efficaces. Implémenter dans un atelier d'éducation à la paix, elle permet à ces jeunes apprenants de rechercher les causes et les circonstances sous-jacentes à ce conflit afin d'explorer et développer les méthodes pacifiques de résolution de conflits qu'ils existent.

Tel que nous avons construit d'après Piret (2019a), Piero (2010), Piret (2019b) Entenza et al. (2019) et Freire, (1974) l'éducation doit être réalisée comme une pratique de la liberté se fondant sur une pédagogie au cours de laquelle les opprimés développent les moyens pour mieux se connaître, pour devenir des personnes libre et acteurs de leur vie. Selon ces derniers une éducation libératrice se fonde sur le dialogue. L'action dialogique est une exigence d'un savoir émancipateur et d'une pédagogie d'humanisation. L'humanisme en pédagogie libératrice sous-tend une entrée en dialogue. Cette entrée en dialogue implique l'égalité entre les éducateurs et les opprimés dans une relation basée sur l'humilité et le partage mutuel de la connaissance. La pédagogie libératrice se veut être un moyen de conscientisation des opprimés en leur emmenant à développer une conscience critique par rapport à leur situation d'oppression. Par ceci, elle pousse les individus apercevoir leur situation d'oppression comme un problème à résoudre. Ceci les emmène à concevoir le monde comme une réalité dynamique. La pédagogie libératrice s'inscrit également dans le processus de capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Elle réconcilie les jeunes avec les valeurs humanistes en leur permettant de

développer les valeurs de la culture de la paix. Ceci étant, elle les a appelé à développer une conscience critique sur leur situation à travers le dialogue. C'est-à-dire en invitant l'autre voire l'opresseur à une discussion constructive et efficiente.

5.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La démarche de l'interprétation des résultats a pour dessein la relecture des résultats de l'étude, hypothèse après hypothèse en se référant bien évidemment sur les différentes théories - théories explicatives - choisies dans le cadre de notre recherche

5.3.1. Hypothèse générale : la pédagogie extrascolaire de résilience

communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté

Comme nous l'avons bien décrit au deuxième chapitre, les théories de l'APP Guilbert et Ouellet (2002) et la pédagogie libératrice Freire (1974) s'avèrent très pertinente pour mieux comprendre la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté est basé sur le fait que les jeunes sont capable de résoudre les conflits de façon conscientes et pacifiques au moyen des valeurs de la culture de la paix en développant un esprit d'analyse et une conscience critique. Ces compétences efficaces de gestions pacifiques des conflits développés par ces derniers au sein de leur communauté, résultent d'une implémentation rigoureuse, harmonieuse et structurée de ces deux approches pédagogiques extrascolaires de résiliences communautaires mentionnées ci-dessus dans un atelier d'éducation à la paix. Par ceci, les jeunes acquièrent une conception plutôt positive du conflit. C'est-à-dire comme une occasion qui leur ai donné de réfléchir et de corriger ce qui n'a pas fonctionné, afin de poser de nouvelle base pour une relation vraie et durable. Dans cette perspective, nous avons mis en exergue les trois modalités suivantes : la tâche demandée, le développement des compétences et la conscience critique.

5.3.2 Hypothèse 1 : Sur La tâche demandée

D'après la théorie de l'approche par la résolution des problèmes telle que présenté par Guilbert et Ouellet (2002) la capacitation des jeunes au développement des actions pacifique conscientes dans leur communauté repose sur la bonne formulation de la tâche demandée ou le travail à faire par ceux-ci au cours de l'activité pédagogique, qui est dans notre cas l'atelier d'éducation à la paix. En effet la formulation de la tâche demandée représente en quelque sorte le fil conducteur vers l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés lors de la préparation de l'atelier. Selon nos deux auteurs, la tâche demandée lorsqu'elle est bien formulée doit

emmener les jeunes apprenants à produire les actions suivantes : l'émission d'un jugement par rapport à la situation de conflit traité, la recherche des solutions possibles par rapport à cette situation de conflit et la réalisation d'une action pour résoudre ce conflit.

Ceci étant, capaciter les jeunes au cours d'un atelier d'éducation à la paix revient bien évidemment à formuler la tâche demandée de telle sorte qu'elle soit comprise clairement par ceux-ci, mais aussi qu'elle puisse les aider à traiter la situation de conflit telle que formulée par la tâche demandée. Tenant compte des exigences de l'APP lors de notre atelier d'éducation à la paix au sein de la DMJ, les jeunes de la paroisse de l'ECC de Melen étaient appelés face au conflit qui prévaut dans leur paroisse d'émettre un jugement, d'apporter des solutions et de réaliser un plan d'action de résolution de ce conflit. À chaque étape était constitué d'un ensemble tâche à remplir. Tout d'abord au niveau de l'émission du jugement ils étaient appelés à :

- Planifier et étudier la situation de conflit de leur paroisse ;
- D'émettre un diagnostic de la situation problème ;
- Émission de l'opinion

Ensuite au niveau de la proposition des solutions ils étaient attendu de ceux-ci de :

- Résoudre le problème avec les nouveaux acquis ;
- D'établir un bilan des apprentissages ;
- Formuler des principes applicables dans de nouveaux contextes.

Enfin au niveau de l'action ils étaient question pour eux de :

- Comparer les connaissances et des croyances dans l'approche impliquant un problème de valeurs ;
- Comparer les attitudes dans l'approche d'un problème impliquant les valeurs ;
- Réaliser un plan d'action pour résoudre le problème.

Afin de vérifier l'atteinte de ces objectifs partiels, nous avons effectué une observation participante de nos quatre participants lors de notre atelier d'éducation à la paix. Au cours de cet atelier nous avons pu noter des observations suivantes chez wea, Diwiya et Musango.

Ces derniers ont pu au cours de l'atelier d'éducation à la paix émettre un jugement (U1) par rapport au conflit à l'EEC de Melen. Ils ont pu étudier ce conflit en concluant qu'il s'agissait d'un conflit communautaire. De même en diagnostiquant ce conflit, ils ont pu déceler les causes et circonstances sous-jacentes à ce conflit communautaire au sein de la

paroisse de Melen. Comme cause ils ont trouvé le refus des jeunes de la paroisse de suspendre le groupe WhatsApp paroissial tel qu'exigé par le pasteur et son conseil. Les circonstances sous-jacentes sont les suivantes : Le groupe a été créé pour informer la communauté paroissiale sur le fonctionnement et la gestion financière de la paroisse. Il a été créé sans le consentement du pasteur et son conseil. Une autre circonstance sous-jacente est que plusieurs jeunes ont été destitués de leur poste de responsabilité au sein de la communauté paroissiale. Chacun d'eux a pu émettre son opinion par rapport à ce conflit. Selon Wea les jeunes ont été insolent et irrespectueux avec le pasteur et la communauté paroissiale. Ils auraient dû suspendre le groupe immédiatement après les recommandations du pasteur en signe de respect en tant qu'autorité religieuse et responsable de la communauté paroissiale. Pour d'autres personnes comme Diwiya et Musango les jeunes n'ont rien fait d'irrespectueux et d'insolent et ils n'avaient pas besoin de demander l'avis du pasteur pour créer ce groupe d'autant plus que cette initiative a été féliciter par un grand nombre de paroissiens y compris certains membres du conseil.

Ensuite ils ont été capables de trouver et de proposer de solutions (U2). Tout d'abord ils ont établi un bilan de leurs apprentissages et implémenté leurs nouveaux acquis pour résoudre ce conflit au sein de leur paroisse à savoir : les valeurs de la culture de la paix que sont l'empathie, l'écoute active, le dialogue et la réflexion critique sur le problème. De plus on a pu observer comment est-ce qu'ils ont formulé des principes applicables dans de nouveaux contextes. Comme principes nous avons noté : la médiation, le compromis, la non-violence, être empathique, cultiver l'écoute active et l'éveil des consciences. Ceci leur a permis de présenter les nouveaux contextes dans lesquels ces principes peuvent également être applicables, notamment dans le milieu hôtelier, les conflits conjugaux et à la chorale.

En définitive ils ont été capable de planifier des actions (U3) concrètes pour la résolution de ce problème. On pouvait observer lors de l'atelier comment est-ce qu'ils comparaient leurs connaissances leurs connaissances et leurs croyances. Pour certains comme Musango et Diwiya le leader de la communauté est celui-là qui ne doit pas céder à la pression de la foule, surtout quand il sait qu'il milite pour une cause commune. Ils ont pris l'exemple de Martin Luther et de Gandhi. Wea et Tchassi étaient contre et pensaient qu'ils fallait écouter également les recommandations du pasteur et du conseil paroissial. Il y'a eu une discussion intense lors de la confrontation de leurs différentes connaissances. Le même constat a été fait avec leurs différentes attitudes. Wea et Tchassi qui jugeaient le refus de la suspension du groupe WhatsApp par les jeunes tel que recommandé par le pasteur comme irrespectueux, étant donné qu'elle représente une autorité religieuse et divine. D'un autre coté

Diwiya et Musango qui ne voient aucun acte irrespectueux et insolant dans leurs de suspension du conflit, vue le pasteur est au service de la communauté paroissiale. Par ceci ils ont établi un plan d'action pour résoudre le problème à savoir :

- 1ere Action : Prier beaucoup par rapport à cette situation de conflit ;
- 2eme Action : Trouver un médiateur neutre ;
- 3eme action : Fermer provisoirement le groupe WhatsApp ;
- 4eme action : Dialogue ;
- 5eme action : implémentation des résolutions du dialogue.

De cette observation il ressort que les participants ont été pleinement plongé dans la situation problème qui les concernent tous Chacun a pu émettre son jugement personnel par rapport à cette situation. Dans un processus d'analyse critique et de recherche documentaires des solutions ils ont pu établir un bilan de leurs apprentissages, des nouvelles connaissances acquises et formuler des principes applicables dans de nouveaux contextes. Ceci leur a permis après confrontation de leurs connaissances et attitudes d'établir un plan d'action concret et claire pour résoudre ce conflit au sein de leur communauté paroissiale. Au cours du traitement de ce conflit nous avons noté l'engagement des participants dans le processus de resolution de ce conflit. Au départ on pouvait voir la réticence des uns à s'exprimer sur ce problème. C'était le cas de Tchassi qui ne voulait absolument pas s'exprimer par rapport ce conflit. Raison pour laquelle elle est restée muette et n'a pas pu diagnostiquer la situation de conflit jusqu'à un certain temps. Après l'activité d'action dialogique de groupe, ils ont gagné en confiance et ont commencé à s'exprimer librement, à analyser ce conflit avec toutes objectivités et ouvertures d'esprits. La recherche et l'échange des résultats de recherche se faisaient de façon constructive. On notait le respect des avis des uns et des autres, l'écoute très active des besoins et des interventions des uns et des autres. Nous avons également noté les critiques constructives des attitudes et des connaissances se référant à des valeurs et des croyances des uns et des autres sans qu'ils ne se sentent frustrer voire offenser. Ils ont discuté par rapport au comportement des jeunes faces à ce problème et ont jugé que les jeunes ont mal agis. Qu'ils devaient tout d'abord demander l'autorisation du pasteur avant de créer le groupe. Vu qu'ils avaient déjà fait, ils devaient également le suspendre après les recommandations du pasteur et de son conseil. Après cette fermeture ils devaient essayer de rencontrer le pasteur et conseil pour négocier L'attitude du pasteur et son conseil a été également critique. Ils pensaient également que le pasteur et sa suite après demande de fermeture su groupe devaient appeler les jeunes pour qu'ensemble ils puissent trouver une solution qui arrangera tout le monde et ceci au travers du dialogue. De plus ils ont également proposé que si ces derniers se

sentent incapables de le faire alors ils peuvent faire recours à un médiateur neutre qui pourra les mener vers une résolution durable de ce conflit. Ceci à favoriser l'établissement en toute collégialité d'un plan d'action pour la résolution de ce conflit Par ceci nous pouvons donc conclure que la tâche demandée lorsqu'elle est formulée selon les exigences de l'APP et en adéquation avec l'éducation à la paix capacite réellement les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

5.3.3 Hypothèse 2 : Sur le développement des compétences

La théorie de l'APP favorise également le développement des compétences de plusieurs ordres chez les jeunes prenant part à un atelier dans lequel est implémentée. Ces compétences sont de plusieurs ordre à savoir : les compétences d'ordres cognitifs, métacognitifs, interpersonnelles et affectifs (Guilbert & Ouellet, 2002). L'implémentation de cette approche dans notre atelier d'éducation à la paix a permis à nos jeunes d'une façon ou d'une autres développer des compétences mentionnées ci-haut, mais en rapport avec la résolution des conflits notamment celui du conflit que connaît la paroisse EEC de Melen. Au cours de leur travail en équipe, le partage du résultat de leur recherche documentaire et connaissances, nos jeunes ont pu mieux comprendre les causes, les circonstances et les conséquences de ce conflit. Ceci leur a permis de réfléchir sur les méthodes pacifiques qu'ils connaissent et qu'ils ont acquises au cours de l'atelier afin de voir dans quelle mesure ils peuvent contribuer à mieux résoudre ce conflit au sein de leur communauté paroissiale. D'après les données recueillis sur le terrain, on a pu noter évidemment que à quel point les jeunes ont pu développer des actions pacifiques conscientes, bien que cela n'ait été évident pour tous eux tous En se référant sur les informations recueillies de leurs entretiens on a pu noter à partir du tableau 9 une forte une occurrence de mots qui renvoie bien évidemment aux compétences développées au cours de l'atelier d'éducation à la paix. Parmi ces mots nous avons « problème », « conflit », « dialogue », « comprendre », « compétence », « solutions », « conscience », « développer », « », « empathie », « situation », « solution ». Ils ont apparu 14 fois au minimum et 31 fois au maximum avec les pourcentages pondérés (%) qui varient de 0,30% à 0,66%. Le nuage de mots fait également ressortir l'ensemble de ces compétences développe selon le nombre élevé d'occurrence. De même lorsqu'on s'en tient aux propos de Wea, on peut noter ceci :

L'atelier m'a permis de développer l'écoute active. De pouvoir me mettre à la place des autres, avoir de l'empathie pour l'autre Face un conflit, j'ai l'envie de jouer un rôle de médiateur pour pouvoir atténuer le conflit ou l'estomper, parce que le conflit en lui-même

n'est pas bien. Il engendre le mal et ce mal-là qui arrive chez ton voisin, demain il peut arriver chez toi. Généralement lors d'un conflit je suis empathique, je suis triste par rapport aux désaccords qui existent entre les personnes. Déjà j'ai compris qu'il faudrait apprendre à écouter l'autre, avoir l'écoute active qui te permet de donner de la valeur à ce que l'autre te dit. Lui permettre de vraiment s'ouvrir et te dire des vérités. Ensuite, tu te mets à sa place. Tu dois avoir de l'empathie, de la compassion pour la personne, pour pouvoir donner une solution ou alors dire quelque chose qui va l'atténuer, qui va apaiser son cœur pour ne pas créer d'autres problèmes. Généralement si je prends le cas de chez moi à la chorale, il y a souvent les conflits au niveau des voix alto et soprano et puis il y a beaucoup d'idées divergentes. Donc ça m'amène à jouer ce rôle de médiateur qui va concilier, je prends les altos je les fais asseoir ainsi que les sopra pour savoir quel est le problème. Chacun parle et ensuite j'amène tout le monde à comprendre la raison pour laquelle il y a conflit. Je l'aperçois comme une opportunité de promouvoir les valeurs sociales.

De cette intervention l'on perçoit clairement comment l'atelier d'éducation à la paix au travers de l'APP à favoriser chez ces derniers le développement de l'écoute active et l'empathie qui sont les valeurs de la culture de la paix. Ça lui a aussi permis d'apprendre à valoriser l'autre, d'accorder de l'importance à ses propos et de gagner sa confiance en lui donnant la possibilité de s'exprimer librement et en toute sincérité. Deux valeurs sont importantes dans la résolution pacifique des conflits. Pour ce dernier le fait de se mettre à la place de l'autre ouvre les portes à d'éventuelles possibilités de solutions qui vont favoriser l'apaisement de l'autre et éviter la situation de conflit. Il est clair que le processus de gestion pacifique d'un conflit pour Wea passe par une situation de médiation menée par un médiateur qui aura la charge de mettre les parties en conflits ensemble afin de les emmener à comprendre la raison du conflit. C'est pourquoi le conflit représente pour lui une occasion de promotion des valeurs sociales.

Regardant l'intervention de Diwiya :

Tout d'abord, je dirais l'écoute active. C'est une notion que je n'avais pas encore appréhendée ; ensuite j'ai également pu acquérir les étapes ou le canevas de résolution d'un conflit ; également la formulation des solutions c'est-à-dire comment procéder pour arriver à trouver des solutions après avoir identifié le problème. Enfin, le travail de groupe ou le travail collectif afin de pouvoir trouver les solutions à un conflit qui nous concerne ou pas. Face à un conflit à présent, je développe l'écoute active, j'essaie de comprendre le conflit dans ses origines, j'essaie d'écouter et de comprendre les deux parties prenantes en conflit et je mets

les notions d'empathie, de sacrifice, de compromis et de pardon (si possible) en pratique. Ces éléments vont me servir de guides ou points cardinaux dans une situation d'appréhension de conflit. Par rapport au conflit actuel dans lequel je suis impliqué au sein de la communauté de Melen, je dirais que mes rapports avec les personnes ne sont pas négatifs en soi, certes, la méfiance, la distance se sont installées mais on se respecte, et on dialogue si nécessaire. Je pense à trouver une instance de médiation dans ce conflit, assurer le rôle de médiateur entre la communauté et nous car sans cela la situation est statique, chacun croit bien faire et on n'aboutit à aucune solution. Le principal élément qui m'intéresse est la médiation, il faut s'en servir pour résoudre le conflit. Elles renforcent ce qui était déjà en nous. Ensuite, nous avons développé de nouvelles notions telles que la non-violence, le sens du compromis évoqué par GHANDI, c'est d'une importance capitale pour moi et ces éléments je vais les intégrer. Selon moi, tout conflit peut avoir une solution. Il faudrait juste que les deux parties prenantes aient la volonté de s'asseoir et d'échanger.

Il en ressort que l'APP au travers de l'atelier d'éducation à la paix lui a permis de découvrir principalement une valeur de la culture de la paix dont il n'avait pas connaissance, notamment l'écoute active. Par ailleurs on peut également noter que la forme sociale des activités de l'atelier spécialement le travail en groupe lui a été d'une très grande aide tant dans l'acquisition du processus de résolution d'un conflit que dans la formulation des solutions après l'identification du problème. Les compétences développées à savoir : l'empathie, le compromis et le pardon lui servent dès à présent comme guides d'actions lors d'une situation de conflit. L'on peut bien remarquer chez lui sa valorisation du respect et du dialogue lors d'une situation de conflit. C'est également ce qui caractérise son attitude actuellement dans ce conflit au sein de la paroisse de Melen. Cet atelier lui a permis ainsi de mieux réfléchir sur ce conflit et d'établir un plan d'action concret pour sa résolution, notamment le choix d'une instance de médiation. La médiation représente pour Diwiya le moyen efficace dont il faut s'en servir pour résoudre le conflit. Dans cet élan d'idée il pense qu'il n'existe aucun conflit sans issue de résolution. Car toute sortie d'un conflit repose sur la forte volonté des parties en conflits de pouvoir dialogué ensemble.

Les propos de Tchassi par rapport au développement des compétences :

Compétence en termes d'analyse. À part les valeurs comme la tolérance, le pardon, l'empathie etc. En prenant le cas pratique du conflit, on a pu analyser les causes, les conséquences et cela a été d'un grand atout pour moi. Puisque j'ai déjà reçu des formations concernant la non-violence, les valeurs de paix à promouvoir, la plupart du temps je suis

calme, non-violente. J'essaye de calmer les choses en écoutant activement et surtout en proposant des solutions quand je peux. Je suis plutôt calme. J'essaye de comprendre l'autre, de me mettre à sa place même si je me sens véritablement heurté par la personne, j'essaye de là comprendre afin que nous puissions trouver un terrain d'entente, même s'il est souvent difficile de se mettre ensemble pour discuter. Sur la forme, l'atelier a été un booster dans la méthode et l'humeur dédagée, dans la participation de mes confrères ; des animateurs et tout... Maintenant sur le fond, le changement que j'ai eu, c'est de prendre du recul face à un conflit pour véritablement ressortir la solution. La plupart du temps quand je ressortais les solutions, je n'allais pas dans les détails comme ressortir les étapes, et là je comprends qu'il faut vraiment ressortir les étapes parce que lorsqu'on le fait, on parvient à se rendre compte de ce qu'il ne fallait pas faire, de ce qui est approprié et inapproprié et comment arriver à la solution. : La compétence d'analyse du contexte du conflit va pouvoir m'aider, aussi le fait de tenir compte de l'autre, être empathique ... va pouvoir m'aider, que ce soit à l'école parce que c'est vrai on va dire que nous sommes en Master, tout est calme, mais non, tout n'est pas calme. Il y a aussi des conflits à gérer. Et puis mêmes si nous ne sommes pas les belligérants, on peut contribuer d'une manière ou d'une autre à résoudre le conflit d'une autre personne. Comme je le disais, je prends déjà assez de recul. Ça veut dire que je n'agis plus avec émotion, avec violence, ou bien même avec des pleurs et tout... Donc déjà la façon dont j'appréhende les conflits a changée en ce que je prends du recul et que je recherche des solutions. Des différentes alternatives pour résoudre le problème ? Je ne me focalise pas juste sur une solution.

De ces propos nous comprenons clairement que l'analyse de la situation de conflit est la compétence principale qu'a pu développer Tchassi pendant l'atelier d'éducation à la paix. Le traitement d'un cas concret lui a donné la possibilité d'analyser les causes et les conséquences du conflit de Melen. À côté de celle-ci l'on note également les valeurs de la culture de la paix à savoir : la tolérance, le pardon et l'empathie qu'elle a pu acquérir. De même elle a appris au vu de ses acquis de ses nombreuses participations aux ateliers d'éducatifs à la paix à rester calme dans une situation de conflit, à écouter plutôt activement et de proposer des solutions si possibles. Ceci lui a permis d'apprendre à se mettre à la place de l'autre même si elle se sent vraiment offensée afin de mieux le comprendre pour qu'ensemble ils puissent trouver un compromis. Nous avons également noté que l'atelier au travers de sa méthode, son atmosphère et l'engagement des participants et de l'animateur ont été d'un très grand atout dans son apprentissage. Par ailleurs nous avons pu ressortir certains changements opérés par l'atelier chez cette dernière notamment la prise de recul lors d'un conflit afin de trouver des

solutions Il convient donc selon cette dernière de suivre le processus de résolutions d'un conflit pour mieux percevoir ce qui convient d'être entrepris ou pas comme solutions. Dans cette perspective elle pense que la compétence d'analyse du contexte du conflit sera d'une très grande aide pour elle dans la considération de l'autre et la gestion pacifique des conflits au cours de son cycle de master. Ceci lui a permis de ne plus agir avec émotion, violence et les pleurs, mais plutôt de chercher les différentes issues de solutions possibles.

Tenant compte des propos de Guilbert et Ouellet (2002) sur le développement des compétences et considérant le résultat des différents entretiens que nous avons effectué, nous pouvons conclure que l'APP a permis aux jeunes de Mewoulou de développer des actions pacifiques conscientes en adéquation aux différents aspects de développement de compétences qu'elle favorise. Ainsi sur le plan cognitif nous avons pu noter comment les jeunes de Mewoulou ont pu développer un processus concret et claire de résolution de ce conflit qui sévit dans leur paroisse. De leurs entretiens nous pouvons ressortir des concepts qu'ils ont émis et qui peuvent les aider à résoudre de façon pacifique le conflit au sein de leur paroisse notamment : la médiation, le compromis, la non-violence, l'empathie, l'écoute active, le dialogue et l'éveil des consciences. L'établissement d'un processus de résolution de ce conflit est une preuve de leur capacité à résoudre les conflits dans de contextes différents comme processus concret qu'ils ont développé nous avons pu noter : la prière, le choix d'un médiateur, fermeture provisoire du Forum, le lancement de la médiation proprement dite, le dialogue et les résolutions. Tout ceci a été possible grâce à leur raisonnement critique et créatif par rapport à ce conflit au sein de la paroisse de Melen. Nous avons vu certains condamné le pasteur et son conseil, d'autres plutôt condamné les jeunes de n'avoir pas fermé le groupe comme l'a recommandé le pasteur et le conseil et un dernier groupe qui a condamné le pasteur, son conseil et les jeunes. Ainsi en Parcourant une dernière fois les entretiens nous avons pu retenir des éléments qui montre que les ces jeunes ont pu développer des aptitudes d'adaptations et de participations au changement. Par exemple nous avons Wea qui a pris l'initiative d'être le médiateur des conflits au sein de sa chorale. Quant' à Diwiya il a décidé d'intégrer la médiation, la non-violence et le compris dans le processus de gestion de conflit dans sa communauté. Enfin Tchassi n'agis plus lors d'un conflit avec émotion, violence et les pleurs. La compétence en analyse du conflit l'aide à être empathique afin de résoudre efficacement les conflits dans son cycle de master à l'université.

Sur le plan métacognitif on a pu noter à quel point ces jeunes ont pu réfléchir sur leurs propres valeurs. Comme valeurs nous avons eu pour certains le respect incondtionnel de l'autorité religieuse et divine et pour d'autres le respect et la protection incondtionnel du bien

communautaire. Par ceci nous avons noté un apprentissage autonome chez les apprenants. Ils fouillaient non seulement les documents mis à leur disposition telle que le manuel sur la « peacebuilding et conflict transformation et « pérenniser la paix » mais aussi tripotaient leur téléphone à la recherche des connaissances pouvant leur permettre de résoudre ce conflit au sein de la paroisse de Melen. Ceci leur a permis d'identifier leurs forces et leurs faiblesses. C'est l'exemple de Tchassi qui auparavant lors d'une situation de conflit qui a toujours été calme et non-violente mais pleurait et agissait avec émotion. À présent elle n'agit plus avec les émotions et les pleurs.

Sur le plan interpersonnel on a pu noter comment ces jeunes ont développé une grande empathie intellectuelle. Ils ont pu au cours de l'atelier apprécier mutuellement leurs différents points de vue sans aucune gêne. C'est le cas de Musango qui félicite le travail de groupe, car bien que n'ayant pas les mêmes opinions, ils ont pu communiquer et échanger dans une bonne atmosphère.

Enfin sur le plan affectif nous avons pu noter principalement l'engagement de ces jeunes tout au long de l'atelier d'éducation à la paix. Nous avons pu le ressortir bien évidemment dans l'entretien avec Tchassi et Diwiya qui ont félicité leur collaboration dans le processus de résolution du conflit. L'établissement du plan d'action, du principe de résolution d'un conflit notamment : de résolution de ces conflits et l'identification des nouveaux contextes d'applicabilités de ces principes (milieu hôteliers, conflits conjugaux) témoignent à suffisance de la confiance qu'avaient ces jeunes en leurs raisonnements et leurs connaissances lors du traitement de ce conflit au sein de la communauté paroissiale de Melen. Compte tenu de tout ceci nous pensons réellement que le développement des compétences capacités les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

5.3.3 Hypothèse 3 : Sur la conscience critique

D'après Piret (2019a) le développement d'une conscience critique dans un contexte d'oppression selon pédagogie des opprimés ou libératrice de Paulo Freire implique que les leaders révolutionnaire acquièrent le savoir révolutionnaire à travers un mouvement global de réflexion et d'action. C'est une insertion lucide dans la réalité dans le contexte historique qui les emmène à critiquer cette situation d'oppression ou de conflit et le désir de la transformer. Pour ce faire, les opprimés doivent entrer en dialogue avec eux même. Le concept de dialogue est central dans la pédagogie libératrice de Paulo Freire C'est pourquoi elle représente une exigence du savoir émancipateur et d'une pédagogie de l'humanisation. Dans le processus de résolution du conflit au sein de la communauté de l'EEC de Melen, nous avons pu remarquer

le développement de la conscience critique. À travers les informations recueillies de leurs entretiens nous avons noté à partir du tableau 13 une importante occurrence de termes renvoyant bien évidemment à la conscience critique. Développés au cours de l'atelier d'éducation à la paix. Comme termes nous pouvons citer : « conscience », « problème », « critique », « dialogue », « tolérance », « comprendre », « L'empathie », « perception », « personnes », « écoute active », « situation », « solution ». C'est dans une fréquence de 14 fois et au minimum de et 31 fois au maximum avec les pourcentages pondérés (%) qui varient de 0,29% à 0,69%. Le nuage de mots ressort aussi tous les éléments de la conscience critique développée en se référant au nombre élevé d'occurrence. En se basant sur l'entretien de de Musango nous pouvons dire que :

Ces activités nous démontrent qu'afin de résoudre un conflit il faut tenir compte de plusieurs paramètres notamment ceux historiques, géographiques, socioculturels. Ces paramètres nous permettent de mieux circonscrire le conflit et de se positionner en vue d'apporter des solutions. L'écoute active, la tolérance, le respect, l'acceptation des autres, voilà ce que j'ai pu retenir. En cas de situation conflictuelle, ces aptitudes nous permettent de mieux résoudre les problèmes, mieux comprendre les besoins des autres car généralement on ne tient pas compte des besoins et ce genre d'attitude conduit à la naissance d'un conflit. En situation de dialogue entre amis car où des personnes sont réunies, se cachent forcément des problèmes. Il faut donc percevoir le message pour éviter de voir d'autres conflits naître à partir des malentendus. Personnellement je pense qu'il faut laisser l'abcès « mûrir » avant de le percer ; en d'autres termes je tiens profondément à la maturation du problème avant d'entreprendre une quelconque initiative

Il ressort de ces propos de Musango que la conscience critique dans une perspective de résolution d'un conflit repose sur certains éléments à savoir : l'historique, géographiques et socioculturels des partis concernés. Ceci étant cette conscience critique développée au cours de l'atelier d'éducation à la paix lui a permis lors d'une situation de conflit de prêter attention beaucoup plus sur les besoins des autres. Ces besoins sont mieux compris et perçus à l'aide des valeurs de la culture de la culture de la paix que Musango à appeler les aptitudes à savoir : L'écoute active, la tolérance, le respect et l'acceptation des autres. C'est pour quoi ce dernier recommande d'être attentif et de pratiquer l'écoute active lors du dialogue avec des proches pour éviter les malentendus. Cette situation de dialogue représente l'action fondamentale de la conscience critique car elle permet de valoriser l'autre dans une perspective d'humanisation. C'est dans cet élan d'idée que Freire affirme : « l'action dialogique est une

exigence indispensable du savoir émancipateur et d'une pédagogie de l'humanisation » (Piret, 2019b).

Par ailleurs les propos de Wea sur la conscience critique laissent entendre que :

Déjà dans la mesure où les différents échanges m'ont permis de développer cette écoute active, parce qu'il fallait vraiment écouter avec compassion, avec empathie les uns et les autres pour pouvoir dissocier les différentes pensées parce que c'est chacun qui a sa pensée, son idée, donc il faut consigner tout ça pour pouvoir obtenir un résultat qui sera satisfaisant pour tout le monde. J'ai développé l'attitude d'écoute de l'autre. Me taire et écouter l'autre, ainsi que le dialogue. Ces attitudes me montrent d'être humble, rechercher le dialogue. Si je n'ai pas l'accès je cherche quelqu'un qui pourra me faciliter la tâche d'aller vers cette personne, de l'écouter, d'essayer de comprendre quelles étaient ses motivations, de me mettre à sa place et lui dire aussi ce que je pense et de chercher un compromis, de chercher le point culminant pour l'aider pour qu'il y'ait la paix. Ça va dépendre de l'ampleur de la chose.

En se référant sur cette intervention et considérant les propos de (Freire, 1974) « au contraire pour réaliser le dépassement, l'éducation conscientisant lieu de cognition, affirme la nécessité du dialogue et se fait dialogique ». L'on perçoit aussi de cet entretien de Wea le dialogue comme la valeur moteur de la conscience critique qu'il a développé lors de l'atelier d'éducation à la paix. Il présente également cette action dialogique et l'écoute de l'autre comme une marque parlante de l'humilité. Cette humilité se caractérise selon lui par un processus d'empathie décrit comme le fait d'aller vers l'autre, se mettre à sa place, lui prêter une oreille attentive afin de comprendre les raisons de ces actions, et d'échanger sa pensée avec lui. Tout ceci concourt d'après Wea à la recherche du compromis qui va favoriser la paix.

D'après les informations recueillies de l'entretien les Diwiya, l'on note que :

Dans la mesure où j'ai grâce à ces activités j'ai pu soustraire ma propre perception et considérer l'avis des autres, leur manière de penser, leurs émotions et ressentis, leurs réactions face au même problème je suis confronté. Selon moi ça aide beaucoup. Je dirais d'abord l'écoute active ; c'est une attitude capitale à développer. Ensuite la promotion de la non-violence peu importe le conflit ou le problème. Enfin, l'empathie, savoir se substituer aux autres, les comprendre Comme mentionné plus haut, elles renforcent ce que nous avons déjà en nous. Par ailleurs, elles permettront de se pencher vers de nouvelles perspectives de résolution qui autrefois n'étaient pas toujours prises en compte comme la médiation, la perception des autres celle du pasteur en occurrence et sens enjeux. Je pense qu'on devrait

entretenir une relation basée sur le respect en ce sens où l'empathie l'exige, et ce, peu importe le problème qui nous oppose ; il est essentiel de se respecter.

L'action de soustraire sa propre perception tout en valorisant le point de vue des autres, leurs façons de penser, leurs émotions et ressentis s'inscrivent parfaitement dans le cadre du développement de la conscience critique. Cette conscience critique se manifeste davantage au travers de l'écoute active qui selon Diwiya représente une attitude capitale à développer. Nous notons également la non-violence, l'empathie, et la médiation qui offrent de nouvelles issues de résolution de problèmes différentes de celle employé auparavant. La conscience critique à travers la non-violence et l'empathie l'a emmené au cours de l'atelier d'éducation à la paix à modifier sa perception du conflit et des personnes qui y sont impliqués. Par ceci le conflit est perçu comme l'opportunité de réparer ce qui n'a pas fonctionné et de tendre la main à toutes les parties concernées en signe d'appel à la réconciliation. La conscience critique se fonde aussi en fin de compte pour Diwiya sur le respect de l'autre. Ce respect se de l'autre se manifeste par la considération de son vécu, ses émotions et sa façon de penser. D'où l'empathie.

Au regard des informations recueillies à partir de ces entretiens nous pouvons donc dire que la pédagogie libératrice a permis aux jeunes de Mewoulou de développer une conscience critique concernant la situation de conflit qui prévaut dans leur paroisse. La conscience critique telle que présente par ces jeunes implique une réflexion critique et objective sur la situation de conflit traitée. Cette réflexion critique et objective leur a permis de prendre en considération le contexte socio-culturel et historique de cette situation de conflit. En développant la conscience critique les jeunes de Mewoulou ont pu reconsidérer la valeur de l'autre dans un processus d'humanisation. Au cours de ce processus d'humanisation ils ont pu évaluer l'importance de certaines valeurs dans cette perspective de reconsidération de l'autre au travers de l'écoute active, la tolérance, le respect et l'acceptation des autres. D'où l'importance du dialogue. « Entrer en dialogue suppose[...]une relation fondée sur l'humilité et le partage mutuel d connaissance » (Piret, 2019b) C'est dans ce sens que ces derniers ont pu valoriser lors de l'atelier d'éducation à la paix leurs différents échanges communs, leurs différents points de vu, tout en respectant leurs différentes valeurs par rapport à la situation de conflit traitée. Ceci n'a été possible que par le don de soi de chacun de ces jeunes au travers de l'écoute active et l'empathie qui leur ont permis de pouvoir se mettre à la place des uns et des autres à afin de mieux percevoir et de comprendre leurs situations, leurs différentes valeurs, leurs opinions concernant le conflit au sein de la paroisse de l'EEC de Melen. De même la conscience critique au travers de l'action dialogique leur a également permis de

développer le sens de l'humilité. C'est dans ce sens que Wea a affirmé : « Ces attitudes me montrent d'être humble, rechercher le dialogue » À travers l'humilité ces jeunes ont vraiment réalisé qu'ils ne détiennent pas le monopole du savoir et qu'ils peuvent bien se faire assister par une personne plus expérimentée dans le processus de résolution de ce conflit. D'où l'affirmation de Wea : « Si je n'ai pas l'accès je cherche quelqu'un qui pourra me faciliter la tâche d'aller vers cette personne, de l'écouter, d'essayer de comprendre quelles étaient ses motivations » Par ceci nous pouvons conclure que la conscience critique capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

5.4 PERSPECTIVES DE RECHERCHE

5.4.1 Perspectives théoriques

Cette étude répondait à la question suivante : comment est-ce que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes ? Les résultats obtenus et analysés nous permettent de dire que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté dans la mesure où elle leur permet dans un processus d'immersion et d'analyse du conflit traité d'émettre un jugement, de trouver des solutions et d'établir un plan d'action, de développer les compétences cognitives, métacognitives, interpersonnel et affectif, en leur permettant de développer une conscience critique de cette situation de conflit à travers le dialogue. Nous tenons également à préciser que nous n'avons pas réellement trouvé au cours de notre recherche et explorations théoriques ni une pédagogie dite extrascolaire et encore celle axée sur la résilience communautaire. Néanmoins nous avons trouvé dans nos explorations théoriques deux théories pédagogiques que nous avons d'ailleurs exploitées dans notre travail et qui pourraient être considérées comme des pédagogies extrascolaires de résilience communautaire, au vu de leurs perspectives sociales. Il s'agit notamment de l'approche par la résolution des problèmes Guilbert et Ouellet, (2002) et la pédagogie libératrice Freire (1974). En nous appuyant sur ces deux théories nous pensons que la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté se fonde sur trois paramètres relevant de ces deux théories que sont : la tâche demandée, le développement des compétences et la conscience critique.

Partant de ces approches théoriques, nous pouvons dire tout d'abord de l'approche par la résolution des problèmes qu'elle favorise le développement de compétences de plusieurs ordres chez les jeunes en leur donnant la possibilité de travailler ensemble, de s'immerger pleinement dans un conflit qui les concerne, de réfléchir par rapport et de trouver des solutions

pour les résoudre. « l'apprentissage par la résolution des problèmes permet de développer un ensemble de compétences importantes aussi bien dans la vie personnelle que professionnelle » (Guilbert & Ouellet, 2002). Ainsi capaciter les jeunes au développement des actions pacifiques conscientes demande surtout une bonne formulation de la tâche demandée tout au long de l'atelier de formation. Elle permet aux jeunes d'émettre un jugement, de trouver des solutions et d'établir un plan d'action. D'où Guilbert et Ouellet (2002) affirme : « la tâche demandée permettra d'acquérir les connaissances à la compréhension ou à la résolution d'une situation problématique donnée. »

Par ailleurs la pédagogie libératrice permet aux jeunes d'acquérir une conscience critique du conflit au sein de leur communauté en leur donnant la possibilité d'y réfléchir de façon objective. À travers le dialogue ces derniers d'acquérir une plus grande connaissance de sur les réalités de leur situation de conflit au moyen des échanges ou des discussions avec les autres impliqués dans le conflit. « pour réaliser le dépassement, l'éducation conscientisante, lieu de cognition, affirme la nécessité du dialogue et se fait dialogique. » (Freire, 1974). C'est à travers cette action dialogique que se produit le processus d'humanisation qui favorise l'action en eux. Quand nous essayons d'analyser le dialogue comme phénomène humain, nous rencontrons quelque chose qui est l'essence même de ce dialogue, la parole. Mais comprenant que la parole n'est pas seulement un instrument nécessaire, nous sommes amenés à en étudier la nature profonde. [...] Nous découvrons deux dimensions dans la parole : l'action et la réflexion, solidaires de telle manière, dans une interaction si absolue, qu'en supprimant l'une d'elles, ne serait-ce qu'en partie, l'autre en souffre immédiatement. Il n'y a pas de parole véritable qui ne soit praxis. Aussi, prononcer une parole authentique, c'est transformer le monde ». Ce processus qui se caractérise d'un côté par l'accueil, l'écoute active et d'autre coté l'empathie, la tolérance, l'acceptance et le pardon qu'ils ont développé pour l'opresseur ou la personne impliqués dans le conflit.

En effet, tout au long de notre étude, les trois modalités de la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire tel que relevées dans deux approches pédagogiques mentionnées ci-dessus que sont : la tâche demandée, le développement des compétences et la conscience critique ont permis de d'examiner comment est-ce qu'elles capacitent les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Il convient donc de noter que chaque modalité à son niveau à un impact sur la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes. À cet effet, nous allons faire une proposition théorique.

Les données recueillies sur le terrain ont montré que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite effectivement les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Elle donne la possibilité aux jeunes de Mewoulou de s'enquérir davantage de la réalité de la situation de conflit qui règne au sein de leur communauté paroissiale. Elle leur a permis de changer la perception essentiellement négative qu'il avait du conflit en leur permettant de le voir à présent comme une opportunité pour eux de pouvoir renforcer davantage les liens fraternels de l'ensemble de leur communauté paroissiale. La pédagogie extrascolaire de résilience communautaire a créé un cadre agréable et une relation de confiance entre ces jeunes ce qui a favorisé l'expression libre voire sans gêne de leur opinion par rapport à ce conflit paroissial et développé un plan d'action efficace pour le solutionner. L'analyse de l'observation et des entretiens ont permis de mieux comprendre les paramètres théoriques. Ainsi les hypothèses que nous avons formulées au début de ce travail ont été effectivement confirmées. Ceci étant, nous allons proposer quelques solutions possibles sur le plan théorique.

De prime abord la recherche révèle que la tâche demandée a un impact inestimable sur la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes au sein de leur communauté. Car elle leur permet de mieux comprendre le conflit auquel est confronté leur communauté paroissiale. Cette meilleure compréhension de la situation de conflit passe par un ensemble de comportement que nous avons observé chez les jeunes de Mewoulou lors de l'atelier d'éducation à la paix. Ainsi selon la tâche qui leur a été demandée, nous avons remarqué comment les jeunes ont pu émettre leur jugement par rapport à cette situation de conflit en planifiant l'étude de cette situation de conflit au sein de l'EEC de Melen, en identifiant les causes et émettant leur librement leurs opinions. Ce premier processus a permis à ces jeunes trouver des solutions de cette situation de conflit dans leur paroisse en leur donnant la possibilité de mettre les connaissances acquises au profit de la résolution de cette situation problème, d'établir un bilan de leur apprentissage tout en leur permettant de formaliser des principes qu'ils peuvent implémenter dans de nouveaux contextes. Par ceci ils ont développé des actions qui peuvent résoudre ce conflit en établissant un rapport entre leur connaissance et leur croyance dans une approche faisant intervenir les valeurs, en comparant leurs attitudes dans l'approche d'un problème impliquant les valeurs et surtout en réalisant un plan d'action pour solutionner ce conflit au sein de leur communauté. Ceci laisse à entendre la capacitation de ces derniers au développement des actions pacifiques conscientes a été favorisé par la bonne formulation la tâche demandée.

Par ailleurs l'étude révèle également à quel point ces jeunes ont pu développer des compétences qui peuvent les aider non seulement à résoudre ce conflit au sein de leur paroisse mais aussi n'importe quel autre conflit auquel ils seront confrontés à l'avenir dans leur communauté. Le processus d'analyse du conflit a été l'une des compétences développées et appréciées par les candidats. Dans cette perspective Tchassi déclare : « Compétence en termes d'analyse [...] En prenant le cas pratique du conflit, on a pu analyser les causes, les conséquences et cela a été d'un grand atout pour moi ». De même ces jeunes ont également appris voire développer et réaliser l'importance des valeurs de la culture de la paix dans le processus de résolution d'un conflit à savoir : l'écoute active, l'empathie, la tolérance, le compromis, le respect et le pardon. Par ceci les jeunes de Mewoulou ont réalisé à quel point il est important qu'ils reconsidèrent tous ceux impliqués dans ce conflit paroissial en essayant de les écouter activement, en accordant de l'importance à leur ressentis pour mieux comprendre leur situation et aussi en leur accordant le pardon. Ceci leur a permis de développer certaines actions ou attitudes pouvant leur permettre de gérer pacifiquement les conflits. Certains pensent jouer le rôle de médiateur en conciliant les parties en conflit, d'autres essaient de comprendre les causes du conflit en essayant d'écouter activement les parties en conflit et en mettant les notions d'empathie, de compromis et de pardon en pratique. Une autre essaie plutôt de rester calme en écoutant et surtout en proposant des solutions quand elle peut. Je suis les étapes de résolution des problèmes. La médiation représente également un élément important dans la résolution pacifique des conflits dans leur communauté. C'est pour quoi Diwiya pense que : « Je pense à trouver une instance de médiation dans ce conflit, assurer le rôle de médiateur entre la communauté et nous car sans cela la situation est statique [...] Le principal élément qui m'intéresse est la médiation, il faut s'en servir pour résoudre le conflit. Elles renforcent ce qui était déjà en nous. »

En outre, la réflexion sur ce conflit au sein de leur communauté paroissiale a permis aux jeunes de Mewoulou de développer une conscience critique. Celle-ci leur a permis également de mieux percevoir les réalités dans lesquelles se déroule ce conflit au moyen du dialogue. c'est la raison pour laquelle (Freire, 1974) affirme : « Ce n'est pas dans le silence que les hommes se réalisent, mais dans la parole, dans le travail, dans l'action-réflexion » le dialogue représente pour lui un moyen d'agir efficacement à travers la parole. Le dialogue leur a permis d'échanger leur idée, d'apprécier leur différent point de vue, de se comprendre les uns et les autres et de respecter les valeurs de tout un chacun. Ils ont aussi réalisé à quel point il serait important de l'implémenter dans la situation de conflit au sein de leur paroisse. Ça leur a permis de reconnaître la valeur de l'autre en l'écoutant sans le jugement en essayant

de se mettre à sa place, en le mettant en confiance et en respectant ses valeurs. Allant dans le même sens Wea affirme : « J'ai développé l'attitude d'écoute de l'autre. Me taire et écouter l'autre, ainsi que le dialogue. Ces attitudes me montrent d'être humble, rechercher le dialogue » On note une considération et la valorisation de l'autre. Par ceci ils ont appris à tendre la main aux autres personnes impliqués dans le conflit, afin de les emmener vers un processus de réconciliation sincère et durable D'où Piret, (2019b) déclare : «L'action dialogique est une exigence indispensable du savoir émancipateur et d'une pédagogie de l'humanisation »

La recherche à démontrer à travers les résultats, que la capacitation effective de ces jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté repose également sur l'attitude du facilitateur au cours de l'atelier d'éducation à la paix. Ce dernier doit accepter de mettre son autorité et d'expert de côté. Il devrait plutôt jouer un rôle de guide et de facilitateur de l'apprentissage. Par ailleurs le facilitateur doit s'efforcer à mettre en œuvre une nouvelle forme de collaboration avec les jeunes et penser plutôt en termes de construction des connaissances qu'en termes de transmission. En effet c'est cette attitude du facilitateur qui favorise le bon traitement de la tâche demandée, le développement des compétences et la conscience critique qui capacitent les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes lors de l'atelier d'éducation à la paix. D'où la confirmation du cadre théorique

Tout ceci renvoie à dire que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire ne saurait réellement capaciter ces jeunes au développement des actions pacifique consciente que si elle donne la possibilité au facilitateur de créer un cadre pédagogique favorisant l'engagement dans le processus de traitement de la situation de conflit donnée. C'était également le cas avec nos jeunes qui se sont montré très engagé lors de l'atelier d'éducation à la paix et trouvait un grand plaisir à discuter en ensemble, d'effectuer les recherches, d'échanger librement sur leurs différents résultats afin de trouver des solutions et de d'établir un plan d'action pouvant résoudre cette situation de conflit au sein de la communauté paroissiale de l'EEC de Melen. « Sur la forme, l'atelier a été un booster dans la méthode et l'humeur dégagée, dans la participation de mes confrères ; des animateurs et tout... » Tchassi. Ceci montre une fois de plus à suffisance que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire permet de créer un cadre pédagogique agréable et propose des méthodes qui non seulement favorise l'engagement de ces jeunes, mais aussi elle leur permet de développer les compétences en matière de gestion conscientes des conflits.

Certes ce travail apporte une contribution significative à la compréhension de la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté, mais nous notons quand même un certain nombre de limites.

En effet, notre travail aurait pu être encore plus intéressante si nous avions fait notre exploration et collectes des données du terrain sur une longue période temps. Suite au temps qui nous tenait à la gorge et le manque de projet au sein de la DMJ au mois de mai et la difficulté de mobiliser les jeunes, ont eu impact sur le résultat de notre étude. Pour ce travail il était préférable de faire une étude longitudinale. Ceci nous aurait réellement permis de savoir exactement comment est-ce que ces jeunes à l'aide de leur acquis provenant de l'atelier d'éducatons parviennent à résoudre les conflits dans leur communauté.

Par ailleurs nous n'avons pas trouvé dans nos différentes lectures et exploration pédagogique une pédagogie extrascolaire de résilience communautaire. C'est pour quoi afin de répondre efficacement au besoin de notre étude, nous avons cherché et trouvé deux approches pédagogiques qui répondent vraiment à la question de notre étude et qui peuvent être considéré comme des pédagogies extrascolaire de résilience communautaire à savoir l'APP et la pédagogie libératrice. Ces approches et surtout la pédagogie libératrice est une pédagogie sociale. Elle vise à aider l'individu à pouvoir comprendre les situations problème dans lequel il se trouve, en leur donnant les moyens de pouvoir les surmonter. D'où leur choix pour notre étude.

Il serait donc intéressant et avantageux dans les futurs travaux d'envisager, de vérifier l'impact de la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire sur l'engagement socio-politique des jeunes dans leur communauté.

5.4.1 Perspectives pédagogiques : la transmission des compétences à la paix

L'éducation extrascolaire dans une perspective d'éducation à la paix représente l'une des perspectives fondamentales du cadre de notre étude. En se référant à nos résultats, on s'aperçoit que l'élément fondamental ici est la transmission des compétences à la paix. Celle-ci doit être l'objectif recherché par tous les éducateurs sociaux, travailleurs sociaux, peace worker, animateur socio-culturel et intervenant à la jeunesse lors des ateliers d'éducation à la paix. En effet la transmission des compétences en matière de paix vise à comprendre les interdépendances, à classifier les évolutions et à développer des analyses et des stratégies autonomes pour faire face aux conflits et à la violence. La compétence en matière de paix renvoie, tout d'abord à une compétence matérielle : elle comprend entre autres la connaissance

des causes de la violence et des conditions individuelles de la capacité à faire la paix ainsi que de son contexte social et international. En revanche elle implique également la prise de conscience de ses propres possibilités et capacités (Gugel et Jäger, s. d.).

L'exigence et la justification d'une éducation à la paix se fonde sur la reconnaissance du fait que l'aptitude à la paix peut être transmise et apprise (Gugel et Jäger, s. d.). L'une des tâches les plus difficiles de l'éducation à la paix consiste à donner des indications compréhensibles et accessibles à tous les Hommes sur la manière d'acquérir une telle aptitude individuelle à la paix. Une partie de la capacité individuelle de paix comprend le développement de la force du moi et de la confiance en soi. La capacité à gérer les conflits de manière constructive, c'est-à-dire à éviter les conséquences destructrices que ce soit physique ou psychique, fait partie du noyau de la capacité à faire la paix. Dans cette perspective les résultats du delphi sur la connaissance et l'éducation du ministère fédéral allemand pour l'éducation et la recherche montrent clairement qu'à l'avenir, la connaissance générale doit être une base pour la compréhension générale et une condition préalable à l'action sociale. Les compétences sociales à savoir la capacité à travailler en équipe, à résoudre des problèmes et à gérer des conflits de façon pacifique et consciente occupe une place très importante ici, car leur transmission dans le système éducatif est moins représentée.

Imbusch et Zoll (2005) pensent que :

Les objectifs d'apprentissage de l'éducation à la paix doivent être formulés à trois niveaux : cognitif, affectif et conatif. Cependant, il est particulièrement important pour l'éducation à la paix d'inclure les objectifs d'apprentissage affectifs et conatifs (qui conduisent à l'action). En particulier, l'aspect action, qui est certes le plus difficile à atteindre dans l'éducation institutionnalisée, est central pour l'éducation à la paix, car les objectifs cognitifs et affectifs n'ont de poids que s'ils sont en mesure d'influencer les actions

L'éducation extrascolaire étant à la base une sorte d'éducation à la résilience contribue à la formation holistique de l'individu en lui permettant tant de se développer, mais surtout de développer les moyens qui vont lui permettre de pouvoir mieux comprendre les réalités de son milieu et de les surmonter. Dans une perspective d'éducation à la paix, l'éducation extrascolaire au moyen de ses pédagogies met un accent particulier sur l'expérience voire l'action. Elle crée un cadre d'apprentissage expérientielles dans lequel les jeunes sont appelé à confronter, leurs connaissances, leurs valeurs et principes sur situation problème relevant de leur réalité dans une perspective réflexive sur leur impact dans le processus de résolution des problèmes de leur communauté. Par ailleurs elle vise à réconcilier les jeunes avec les valeurs

humaines en rendant plus sensibles aux besoins de l'autre, aux problèmes voire situations de conflit qui affectent leur communauté tout en leur donnant les moyens de réfléchir et développer un plan d'action pacifique concret et efficace pour pouvoir y répondre. L'éducation extrascolaire axée ainsi vers l'éducation à la paix est un impulse vers l'engagement socio-politique des jeunes pour la promotion de la paix et la cohésion sociale. Afin d'y arriver, elle doit créer un cadre pédagogique dans lequel règne une atmosphère détendue, de joie et une relation de confiance entre le facilitateur et les jeunes – une relation égalitaire. Elle doit également favoriser l'expression libre de ces derniers et le travail en groupe. D'où la non-directivité de la situation pédagogique, afin de leur permettre de construire par eux même leurs connaissances tout en s'épanouissant. Des études sur les conditions de socialisation des volontaires et des réfractaires au service militaire montrent qu'une éducation qui permet de se confronter aux valeurs humaines, qui se fonde sur des relations d'égalité, qui ne tabouise pas les émotions, qui transmet la joie de vivre et le sens et qui ne postule pas ces choses, mais les intègre dans sa propre vie, conduit les jeunes et les adultes à rejeter la violence, à s'engager plus volontiers dans la vie sociale et à s'engager dans la vie politique.(Imbusch & Zoll, 2005).

CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif de comprendre comment la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Les théories dont nous nous sommes servis dans le cadre ce travail à savoir : l'approche par la résolution des problèmes et la pédagogie libératrice. L'approche par la résolution des problèmes favorise également un apprentissage en équipe au cours duquel les apprenants doivent résoudre des problème complexe relevant de la vie quotidienne afin de faire des apprentissages de contenu et à développer les compétences de résolution des problèmes. Elle présente une formule pédagogique encore plus centrée sur l'apprenant, car celui-ci est appelé tout au long l'apprentissage à chercher, organiser et synthétiser les informations concernant le problème de l'étude (Guilbert & Ouellet, 2002). De même la pédagogie libératrice peut se définir dans le cadre des ateliers d'éducation à la paix comme un processus de conscientisation pour emmener les apprenants ou les individus à voir leur situation d'oppression comme un problème à résoudre. Pour ce faire ils doivent en venir à percevoir le monde non comme une réalité statique, mais comme une réalité en transformation constante, contingente. Elle demande alors de la part des apprenants un effort de connaissance critique des obstacles à la libération et la prise de conscience des rapports sociaux d'oppression, menant à une action émancipatrice. La pédagogie libératrice met un accent particulier sur le dialogue. De ce fait, l'action dialogique est une exigence indispensable du savoir émancipateur et d'une pédagogie d'humanisation. Elle repose sur certaines interrogations sur lesquelles elle invite les apprenants voire les opprimés à y répondre à savoir : Pourquoi êtes-vous confrontés à ce type de problème ?, comment expliquez-vous cette situation ?, Que faire face à cette situation ? et quelles sont les possibilités d'interventions ? (Piret, 2019a)

Ces deux approches considérées comme étant des pédagogies extrascolaires de résilience communautaire, s'inscrivent pleinement dans le processus de capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes dans leur communauté. En mettant les apprenants au centre de l'apprentissage, elles leur permettent de développer une conscience critique, des compétences de résolution des conflits dans leur communauté, tout en favorisant l'éclosion de leur valeur humaniste.

En revanche en observant un atelier d'éducation à la paix implémenté par la dynamique mondiale des jeunes, on s'aperçoit que les facilitateurs de la DMJ n'accordent pas assez d'intérêt sur l'engagement des apprenants dans le processus de résolution d'un conflit et sur l'éclosion de leur valeur humaniste à travers l'action dialogique et les valeurs de la culture de la paix. S'inscrivant comme des pédagogies extrascolaires de résilience

communautaires, l'APP et la pédagogie libératrice dans le cadre de l'éducation à la paix favorisent également le développement de compétences de plusieurs ordres, que sont : les compétences d'ordres cognitif, les compétences d'ordre métacognitif, les compétences d'ordre interpersonnel, les compétences affectives ainsi qu'une conscience critique au travers de l'action dialogique entre les parties prenantes. Ces compétences disposent des attributs spécifiques qui font de ces deux approches des pratiques pédagogiques extrascolaires de résilience communautaire signifiante au sein des ateliers d'éducation à la paix. D'où l'hypothèse de recherche suivante : la pédagogie extrascolaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes. De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses de recherche que sont :

HR1 : La tâche demandée en situation d'éducation extrascolaires de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté

HR2 : Le développement des compétences en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté ;

HR3 : La conscience critique en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

Dans l'optique d'éprouver ces hypothèses de recherche, nous avons analysé le processus qui est à l'œuvre en considérant la dimension temporelle y compris les événements importants indiqués par les répondants et le sens qu'ils donnent. À cet effet nous avons choisi pour notre étude la méthode qualitative et plus précisément, pour une étude descriptive. D'où l'objectif général de notre étude : la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. Se fondant sur une démarche descriptive, cette étude cherche à comprendre comment est-ce que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté ?

Afin d'évaluer l'efficacité de ces deux approches en tant que des pédagogies extrascolaires de résilience communautaire dans la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes, notre recherche s'est adressée à échantillon restreint des jeunes de la communauté de l'EEC de Mewoulou et de Melen. Il s'agit de cinq jeunes dont

deux de l'EEC de Mewoulou et deux autres de l'EEC de Melen. Le choix de nos sujets reposait sur certains critères que devait remplir les sujets pour faire partie de la population cible. Fortin et Gagnon (2016b) la collecte des données consiste à aller à la recherche des informations relatives à l'étude. Dans le cadre de la réalisation de cette étude, nous avons jugés nécessaire de faire usage comme méthode de collecte de données de l'observation participante et les entretiens semi-directifs pour interviewer les cinq (04) jeunes. La grille d'observation et le guide d'entretien ont été élaboré sur la base des concepts opératoires en rapport avec le cadre conceptuel défini au début de ce travail. Ceci étant, la grille d'observation a été construite sur la thématique suivante : la tâche demandée. Pour ce qui est de la grille d'entretien elle a été construite sur deux thématiques notamment : le développement des compétences et la conscience critique. Ainsi les principaux résultats obtenus sont les suivants :

Tout d'abord nous avons pu constater au cours de notre recherche qu'il n'existe pas une pédagogie extrascolaire de résilience communautaire proprement dit. Cependant nous avons découvert deux approches pédagogiques très intéressantes que nous avons intégré dans notre travail et considère en tant que des pédagogie extrascolaire de résilience communautaire à savoir : l'approche par la résolution des problèmes Guilbert et Ouellet (2002) et la pédagogie libératrice Freire (1974). L'analyse des résultats a permis observer à quel point pédagogie extrascolaire de résilience communautaire à travers la tâche demandée capacite les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté en leur permettant d'émettre librement leur opinion par rapport à la situation de conflit, d'y trouver des solutions efficaces afin de planifier des actions concrète pour pouvoir les résoudre

Ensuite l'analyse démontre également que les compétences que ces jeunes ont développé que ce soit sur plan cognitif et cognitif, interpersonnel ou encore affectif leur ont permis de, jeux comprendre l'analyse et les résolutions d'un conflit tout tant en leur permettant de développer les valeurs de la culture de la paix que sont : l'empathie, l'écoute active, le compromis, la tolérance, le pardon et le dialogue. Ces valeurs leurs ont également développe un intérêt particulier à la valeur humaine en les rendant sensible aux besoins et souffrances des autres. De même ils ont développé des attitudes résilientes qui leurs permettent de gérer les conflits de façon pacifique et consciente dans leur communauté. Tant disque d'autres préfèrent lors d'un conflit rester calme et de mettre en pratique les valeurs de la culture de la paix, d'autre préfèrent être des médiateurs pour concilier les parties en conflit.

De plus cette étude accorde aussi une très grande importance la conscience critique par le moyen du dialogue. À travers le dialogue voire les échanges les discussions les jeunes

de Mewoulou ont développé une réflexion critique et objective sur la situation de qui règne dans leur communauté paroissiale afin de mieux la percevoir. Par ceci ils ont appris à écouter les autres, et à apprécier leurs différentes interventions quoique différents les uns des autres. Le dialogue a cultivé en eux l'esprit d'amour car elle leur a permis de tendre la main au pasteur et son conseil afin qu'ensemble ils puissent trouver un terrain 'entente favorable à la résolution de ce conflit. Ceci s'inscrit fortement dans le processus d'humanisation des jeunes tel que le stipule Freire.

En définitive les résultats de notre recherche révèlent également l'importance du facilitateur ou travailler social dans l'atteinte des objectifs fixes. Celui-ci au travers des activités pédagogiques crée un cadre d'apprentissage agréable et une relation de confiance entre lui les lui et les jeunes. Ceci favorise l'ouverture et l'expression libre, sans gênes et sincère de ces derniers. Le facilitateur qui une relation égalitaire entre lui et les jeunes tout en faisant fi de son autorité. Cette attitude du facilitateur a stimule l'engagement de ces jeunes mais aussi ca les à emmener à changer leur perception de l'autorité et conflit Tout ceci explique leur motivation à promouvoir les actions pacifiques conscientes dans leur communauté paroissiale ou leur établissement scolaire. D'où cette phrase de Freire, assez connue : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, l'intermédiaire du monde. L'éducateur, devenu « éducateur-élève », dialogue avec l'élève, devenu « élève-éducateur », et la connaissance émerge de ce processus pour les deux parties » (Piret, 2019b).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Asen, E. (2021). *Cameroun : 05 ans de crise de violence*. DW.
<https://www.dw.com/fr/cameroun-crise-anglophone/a-59486140>
- Association international des maires francophones, & Commission européenne. (Aimf) (2017). *Étude sur la localisation des objectifs de développement durable (ODD) au Cameroun plaidoyer pour la prise en compte des positions des autorités locales* (SGA n°DCI-NSAPVD/2015/356-788; p. 83).
- Audy, P. et al. (1993). La prévention de l'échec et de l'abandon scolaire par l'actualisation du potentiel intellectuel. *Revue québécoise de psychologie*, 14 (1) : 151-189.
<https://educ.info/xmlui/handle/11515/15492>
- Barrows. (1986). *Large group Problem-based learning*: « Possible solution for » the two sigma" problem" *Medical Teacher* (Vol. 8, p. 325-331).
- Barrows et Pickell. (1991). *Developing Clinical Problem-solving Skills : A Guide to more Effective Diagnosis and treatment*. Stanford : Stanford University school of Medecine.
- Berger. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*, Lisbonne : Point d'Appui.
- Bollinger, D. (2003). « We are the champions-are we? » *Außerschulische Bildung: Orte, Aufgaben, Ziele*. In *Außerschulische Bildung Materiallien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung [Education extrascolaire materielle sur l'éducation politique des adultes et des jeunes]* (p. 222, 223 & 224). Postdam: Brandenburgerische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Postdam.
- Bourbonnais, M., et Parazeli, M. (2018). L'empowerment en travail social et les significations de la solidarité. *Reflets*, 24(2).

- Cosumov, M. (2021). Extracurricular education and education in the republic of moldova. Context : *Social, Political, Economic, Educational*, 22 2021.
- Cousin, V. (2016). *L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : Conditions d'émergence, repères épistémologiques, cohérence théorique et pratique (Mémoire de maîtrise)*. Universidade Fernando Perssoa.
- Curatorium fédéral pour jeunes. (2003). « We are the champions-are we? » Außerschulische Jugendildung : Orte, Aufagen, Ziele. In *Außerschulische Bildung Materiallien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung [Education extrascolaire materielle sur l'education politique des adultes et des jeunes]* (p. 223 p.) Postdam: Brandenburgerische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Postdam.
- De Landsheere, V., et De Landsheere, G. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Depelteau. (1998). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des des resultats*. Laval: Presse de l'université de Laval.
- Dérousseau, P. L. (2018). *Les effets des apprentissages extrascolaires sur les apprentissages scolaires en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- D'Essclaibes, S., et D'Essclaibes, N. (2018). *Le guide Hachette de la pédagogie Montessori*. Montréal: Hachette.
- Dißelkötter, F. (2018). Maintenir la paix à travers une culture de la paix. In *Pérenniser la paix*. Bad Langensalza: Betlz Grafische Betriebe.
- Dumais, M., et Blais, G. (2004). *Strategie d'étude par resolution des problèmes Guide du Formateur*. Québec: Centre Saint Michel.
- Entenza, A., Munhoz, F., et Thais Lervolino, I. L. P. y. (2019). *Eduquer pour la liberté : Pour une éducation émancipatrice et garante des droits*. São Paulo: La Campaña latinoamericana por el derecho a la educación.

- Fauché, C. (s. d.). *Méthodologie et résultats issus de l'application de la méthode : « Théâtre de la Résilience »*. Crites.ulaval.
https://lel.crites.ulaval.ca/sites/lel/files/utilisateurs/cassandracarrier/partie_7_-_culture_de_la_resilience_0.pdf
- Fauché, C., Humpich, J., et Cousin, V. (s. d.). *Culture de la résilience*. Crites.ulaval.
https://lel.crites.ulaval.ca/sites/lel/files/utilisateurs/cassandracarrier/partie_7_-_culture_de_la_resilience_0.pdf
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016a). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Education.
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016b). *Fondements et processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal: Chenelière Education.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Cercle de réflexion pour une 'éducation' authentique*.
- Galetic, S. (2009). *John Dewey et la pédagogie par l'expérience*. Philocité.
https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/sgaletic_2009_dewey.pdf
- Grasse, R., Gruber, B., & Gugel, G. (2008). *Friedenspädagogik : Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven (Pédagogie à la paix : Fondements, méthodes pratiques et perspectives)*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Grawitz. (2002). *Les Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Gugel, G. (2008). *Was ist Friedenserziehung? (Qu'est-ce que l'éducation à la paix ?)*. In *Friedenspädagogik : Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven (Pédagogie à la paix : Fondements, méthodes pratiques et perspectives)* (p. 62-63). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gugel, G., & Jäger, U. (s. d.). *Friedenspädagogik und Friedenserziehung. Zum Inhalt von Friedenserziehung (Pédagogie de la paix et éducation à la paix. Vers le contenu*

de l'éducation à la paix). Portal Globales Lernen.
https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/friedenspaedagogik_und_friedenserziehung._zum_inhalt_von_friedenserziehung_0.pdf.

Guilbert, L., & Ouellet, L. (2002). *Etude de Cas Apprentissages par problèmes*. Quebec: Presse de l'Université du Québec.

Humpich, J. (s. d.). Le corps ému : Vers une pratique et une pédagogie de la résilience métissée. In *Culture de la résilience* (p. 925). Cires. ulaval.
https://lel.cires.ulaval.ca/sites/lel/files/utilisateurs/cassandracarrier/partie_7_-_culture_de_la_resilience_0.pdf

Humpich, J., & Cousin, V. (s. d.). *Accompagner les processus de résilience en pédagogie perceptive*. Cires. ulaval.
https://lel.cires.ulaval.ca/sites/lel/files/utilisateurs/cassandracarrier/partie_7_-_culture_de_la_resilience_0.pdf.

Imbusch, P., & Zoll, R. (2005). *Friedens- und Konfliktforschung [Recherche sur la paix et le conflit]*. Berlin: Vs Verlag fuer Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.

Ingeborg, Fiege, J., Gandenberger, G., Leibenguth-Nordmann, P., Schlamann, G., & Schneiders, H.-W. (2003). *Ausserschulische Bildung Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (Education extrascolaire materielle sur l'éducation politique des adultes et des jeunes)*. Postdam: Brandenburgerische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Postdam.

Institut of Development Studies. (2021). *Résilience communautaire : Concepts Clés et leurs applications aux chocs Épidémiques*.
https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/15926/SSH-AP_Community_Resilience_Key_Concepts_and_Applications_to_Epidemic_Shocks_FR.pdf?sequence=13&isAllowed=y

- International Crisis Group. (2017a, octobre). *Le casse-tête de la reconstruction en période de conflit*. International Crisis Group.
<https://WWW.crisisgroup.org/fr/africa/central-africa/cameroon/b133-extrême-nord-du-cameroun-le-casse-tete-de-la-reconstruction-en-periode-de-conflit>
- International Crisis Group. (2017b, décembre). *Cameroon's Anglophone Crisis : Dialogue Remains the Only Viable Solution*. International Crisis Group.
<https://www.crisisgroup.org/africa/central-africa/cameroon/cameroons-anglophone-crisis-dialogue-remains-only-viable-solution>
- Ionescu. (2011). *Traitée de résilience assistée*, Paris: Presses universitaires de France.
- Kayser, C., & Djateng, F. (2018). *Pérenniser la paix* (1 ère édition). Bad Langensalza: Betz Grafische Betriebe.
- Julie Chansel. (2005). *Le développement durable*. 25. Le Monde
https://www.lemonde.fr/planete/article/2005/05/25/la-france-et-le-developpement-durable_652768_3244.html
- Legendre. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Mantell, D. M. (1972). *Die Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Empirische Untersuchung (La famille et l'agression. Pour l'exercice de la violence et de la non-violence. Étude empirique)*, Frankfurt : Frankfurt Fischer.
- Marie Christine. (2021, avril). *Délinquance en milieu Scolaire : Des solutions en débat*. Cameroun Tribune. <https://www.cameroun-tribune.cm/article.html/39311/fr.html/delinquance-en-milieu-scolaire-solutions-en-debat>
- Martin, J.-Y., & Leroy, G. (2002). *Développement durable ? Doctrines, pratiques, Évaluations*. Paris: IRD (Institut de recherche pour le développement).

- Mc Cauld, B., & Mitsidou, A. (2016). *Analyses de la résilience des communautés aux désastres*. Résilience nexus. https://resiliencenexus.org/wp-content/uploads/2018/11/ARC-DToolkit_FrenchNeutral_Final_Octobre2017.pdf
- MINJEC. (2015). *Politique nationale de la jeunesse*. Yaoundé : CAB. <http://www.minjec.gov.cm/images/politiquenationale/politique.pdf>
- Mintya, R. D. (2018). *La décentralisation et les ODD de l'ONU au Cameroun*. Yaoundé: Aimf. <https://www.local2030.org/library/530/La-dcentralisation-et-les-ODD-de-IONU-au-Cameroun-Fondements-logiques-et-outils-de-localisation.pdf>
- Moust, J., Bouhuijs, P., et Schmidt, H. (2007). *Introduction to Problem-Based Learning* (1^{re} éd.). London: Routledge.
- Mucchielli. (1969). *La méthode de cas*, Paris: ESF.
- Nganou Djoumessi, E., Youssouf Hadidja, A., Fame Ndongo, J., Bapes Bapes, L., Bidoung Mkpatt, et Peveret, Z. (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation*.
- Ninacs, W. A. (2003). *Les journées d'animations 2003 « L'empowerment et l'intervention sociale »*. Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEAF).
- Norimatsu, H., & Cazenave-Tapie, P. (2019). *Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales*. Hal Open science. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01990071/document>
- OCHA, Mamadou, D., & PNUD. (2016). *Manuel de résilience communautaire*.
- ONU. (s.d). *Jeunesse 2030 travailler avec et pour les jeunes*. Youthenvoy. https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2014/09/UN-Youth-Strategy_French.pdf

- Paillé, et Muchielli. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Collin.
- Partoune, C. (2002). *La pédagogie par situations-problèmes*. Studocu
<https://www.studocu.com/fr-be/document/universite-de-liege/didactique-general/situation-probleme-situation-probleme/28289610>
- Pfeifer, C., Wetzels, P., & Enzmann, D. (1999). *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen (La violence intrafamiliale envers les enfants et les jeunes et ses conséquences)* (N° 80). Niedersachsen: Forschungsberichte des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V.
- Piero. (2010). *Condensé—Pédagogie des opprimés*. Paris: Des livres et des idées.
- Piret, C. (2019a). *La Pédagogie des opprimés de Freire*. Bruxelles : une Publication arc-action et recherches culturelles asbl.
- Piret, C. (2019b). *La pédagogie des opprimés de freire, un projet radical pour l'éducation permanente*. Bruxelles: une Publication arc-action et recherches culturelles asbl.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2011). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Robin, D., De Landsheere, V., & De Landsheere, G. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*. *Revue Française de Pédagogie*, 37, 42-45.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1976_num_37_1_2100_t1_0042_0000_2
- Ruph, F. (1993). *L'acquisition de connaissances par la résolution de problèmes*, Quebec: Université du Québec en AbitibiTémiscamingue.
- Schilling, K., et Nzang, J. (2012). *Peacebuilding & conflict transformation A resource book*. Freiburg: Freiburger Graphische Betriebe.
- Schmidt. (1983). *Problem based Learning : Rationale and description* (Vol. 17). Medical Education.

Tilbury, D., & UNESCO. (2011). *Education for sustainable Development (Education au développement)*. Paris: UNESCO.

UNICEF Afrique, Youth@saiia, et Samie-Jacob, N. (2019). *Guide pour le plaidoyer des jeunes*. Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/world/guide-pour-le-plaidoyer-des-jeunes>

UNICEF, et Landsdown, G. (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel Démocratique*. Florence: Centre de recherche Innocenti de l'unicef.

United Nations. (s. d.). *Transforming our World: The 2030 Agenda for sustainable development*. Pjn.sbvjournals. <https://pjn.sbvjournals.com/doi/pdf/10.5005/pjn-11-2-42>

united nations. (2021). *Commission on Crime Prevention and Criminal Justice* (No. 10; p. 73). United Nations. unodc.org. https://www.unodc.org/documents/commissions/CCPCJ/CCPCJ_Sessions/CCPCJ_30/English_advance_version_V2103912.pdf

Wieczorek-zeul. (2006). *Promote Peace Education. Viele stimmen für den Frieden (Promouvoir l'éducation à la paix. De nombreuses personnes votent pour la paix)*. Tuebingen: Institut für Friedenspädagogik e.V (Hg.). (2017).

ANNEXES

Annexe n°1 : Autorisation de recherche ;

Annexe n°2 : Formulaire d'information et de consentement ;

Annexe n°3 : Grille d'observation participante ;

Annexe n°4 : Guide d'entretien et d'analyse de contenu ;

Annexe n°5 : Scénario pédagogique de l'atelier d'éducation à la paix ;

Annexe n°6 : fiche sur le plan d'action de résolution du problème ;

Annexe n°7 : Fiche d'évaluation de l'atelier.

ANNEXE 1

AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIAL
EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N°...500.../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **MOUNGANG TCHIENGANG Arnold**, Matricule 20V3094 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *INTERVENTION, ORIENTATION ET EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE*, spécialité : *EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction de **Dr ONAMBELE NGONO Lucine**. Son sujet est intitulé : « *Pédagogie extra-scolaire de résilience communautaire et capacitation des jeunes au développement durable* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir lui recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le 27 OCT 2022,

Pour le Doyen et par ordre



MOUNGANG EMMANUEL
Professeur

ANNEXE 2

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

« Pédagogie extrascolaire de résilience communautaire et capacitation des jeunes au développement durable : Cas de la dynamique mondiale des jeunes ».

Chercheur :

MOUNGANG TCHIENGANG Arnold

Département d'éducation spécialisée

Filière : Intervenation, Orientation et éducation extrascolaire

Spécialité : éducation extrascolaire et conseil

Adresse Courriel : arnoldmoungang2@gmail.com

Directeur de Recherche :

Mme ONAMBELE NGONO Lucine

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Yaoundé I

A- Renseignement aux participants

Objectifs de la Recherche

La présente recherche vise à mieux comprendre comment la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire à l'exemple de celle développée par la dynamique mondiale des jeunes pourrait capaciter les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes.

Procédure de la recherche

Pour mener à bien notre recherche, nous allons tout d'abord effectuer une observation des ateliers d'éducation à la paix organisée par la dmj, afin d'évaluer l'impact de leurs méthodes

pédagogiques extrascolaire qu'ils emploient dans le processus de d'apprentissage et de capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes. Après deux séances d'observations nous allons participer à l'organisation et à la préparation des prochaines séances d'ateliers afin d'implémenter certains éléments de nos recherches sont l'approche par la résolution des problèmes et la pédagogie des opprimées. Ensuite nous allons l'implémenter lors au cours de deux séances successives d'ateliers d'éducation à la paix. Enfin nous allons effectuer un entretien avec cinq participants, dans l'optique d'évaluer l'apport ces méthodes pédagogiques extrascolaires dans la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques conscientes. Par ceci nous relèverons également les motifs qui animent ces jeunes apprendre part à ces ateliers d'éducation à la paix. À travers nos entretiens nous pourront mieux encore percevoir à quel point les compétences acquises et intégrées lors des ateliers les aident à mieux gérer les situations de conflits dans leurs quotidiens.

Confidentialité, anonymat des informations

Par ceci nous attestons que toutes les informations recueillies ne serviront exclusivement que à la rédaction de mon mémoire de fin d'étude de master. Nous vous rassurons également que la confidentialité des informations et l'anonymat de l'identité du participant seront respectés par les responsables du centre de l'unité de recherche et de formation doctorale en sciences de l'Éducation et ingénierie Éducative de l'université de Yaoundé I.

Dans les travaux produits à partir de cette recherche de mémoire vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentirez spécifiquement.

L'enregistrement audio et le texte de la transcription de l'entrevue accordée peuvent avec votre consentement être déposés et conservés dans un fonds d'archives de la bibliothèque de l'URFD Pour une fin de recherche ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entrevue et sa transcription seront détruits au terme du projet. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (nom fictif) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués

Ainsi indépendamment de votre consentement votre identité va demeurer confidentielle. Les matériaux de la recherche incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant un an. Après cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de son consentement prévue à cet effet.

Avantages, risques, liberté de participation et droit de retrait

Votre Participation contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation extrascolaire. Les résultats des informations obtenues permettront de d'améliorer les travaux sur les méthodes pédagogiques extrascolaire axée sur la résilience communautaire et la capacitation des jeunes au développement des actions pacifiques dans leur communauté.

Nous aimerions par ceci vous inviter à vous sentir libre d'exprimer vos idées sans craintes. Vous avez également le droit de ne pas répondre à une question que vous trouvez gênante. Votre participation à cette étude demeure volontaire, c'est-à-dire vous n'avez aucune obligation ou pression. Vous pouvez également vous retirez à tout moment sans préjudice et vos renseignements seront immédiatement détruits au cas où vous signalez votre retrait avant l'analyse des données. Il sera malheureusement impossible de détruire vos informations, si vous le déclarez après.

Compensation financière

Votre participation à ce projet est gratuite : aucune rémunération ni compensation.

Études ultérieures

Il se peut que le résultat obtenu à la suite de cette recherche engendrent une autre recherche souhaitez-vous que le responsable de ce projet vous contacte à nouveau ?

OUI

NON

Remerciements

Je profite également pour vous transmettre mes vifs remerciements pour votre collaboration à la réalisation de cette étude qui va permettre de terminer avec la rédaction de mon mémoire. Votre contribution permettra de formuler quelques recommandations aux différents instances décisionnelles, aux responsables des formations de la dynamique mondiale des jeunes.

B- Consentement libre et éclairé

J'atteste avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je possède des renseignements au sujet des objectifs, de la nature, des avantages, des risques ainsi que la durée de cette recherche. J'ai pris du temps pour y réfléchir afin de prendre une décision finale. Je comprends que ma participation est libre et volontaire. Je peux également me retirer à tout moment sans préjudice. J'accepte de participer au projet de recherche et que le résultat sous anonymat, soient diffusés à des fins scientifiques en respectant les règles déontologiques de la communauté scientifique.

Prénom et nom du Participant(e)

Signature

Date

ANNEXE 4

GUIDE D'ENTRETIEN ET D'ANALYSE DE CONTENU

Ce guide d'entretien vise à recueillir des informations auprès des participants de l'atelier d'éducation à la paix au sein de la dynamique mondiale des jeunes. Il faut préciser également que ce guide a été utilisé uniquement pour les entretiens individuels. Ainsi notre entretien est axé sur une interrogation partielle et selon la réponse que l'on obtiendra, d'autres questions peuvent suivre capacitant les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. D'où cet entretien semi-directif. Afin de respecter l'intégrité des participants, nous réitérons par ceci que toutes informations obtenues des participants seront traitées et conservées en toutes confidentialités.

Thème1 : Le développement des compétences

- Sous-thème : compétences cognitives
- Sous-thème : compétences métacognitives
- Sous-thème : compétences interpersonnelles
- Sous-thème : compétences affectives

Thème 2 : La conscience critique

- Sous-thème : dialogue
- Sous-thème : action dialogique
- Sous-thème : pratique dialogique
- Sous-thème : l'humanisme

Thèmes	Questions Principales	Questions complémentaires
Le développement des compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Parlez-nous s'il vous plaît des compétences que vous développez au cours des ateliers d'éducation à la paix. ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment réagissez-vous face à un conflit ? • Comment jugez-vous votre relation avec les autres lors d'un conflit ? • Parlez-nous des changements qui se sont opérés en vous ? • Quelles sont en réalité ces compétences ? • Comment est-ce que ces compétences acquises vous permettent-elles de gérer les conflits dans votre communauté ? • Comment percevez-vous à présent les situations de conflit ?
La conscience critique	<ul style="list-style-type: none"> • D'après vous, dans quelle mesure les activités pédagogiques implémentées au cours de l'atelier vous permettent-elles de développer une conscience critique sur les situations de conflit ? • 	<ul style="list-style-type: none"> • Sinon, pouvez-vous citer quelques attitudes en rapport avec la conscience critique que vous avez pu développer ? • Expliquez-nous comment est-ce que ces attitudes vous aident à mieux gérer les situations de conflit ? • Comment jugez-vous votre relation avec les autres lors d'un conflit ?
Question de clôture		
<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter? 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> •

ANNEXE 5

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE DE L'ATELIER D'ÉDUCATION À LA PAIX

Nombre de participants : 07

Tranche d'âge : 18-26 ans

Intitulé de la formation : Éducation à la paix

Objectif général : Développer les méthodes pacifiques conscientes de résolution des conflits communautaires

OBP : Objectifs d'apprentissage

PT : Participants

MAP : Matériel d'apprentissage

MS : Moyen supplémentaire

FT : Facilitateur

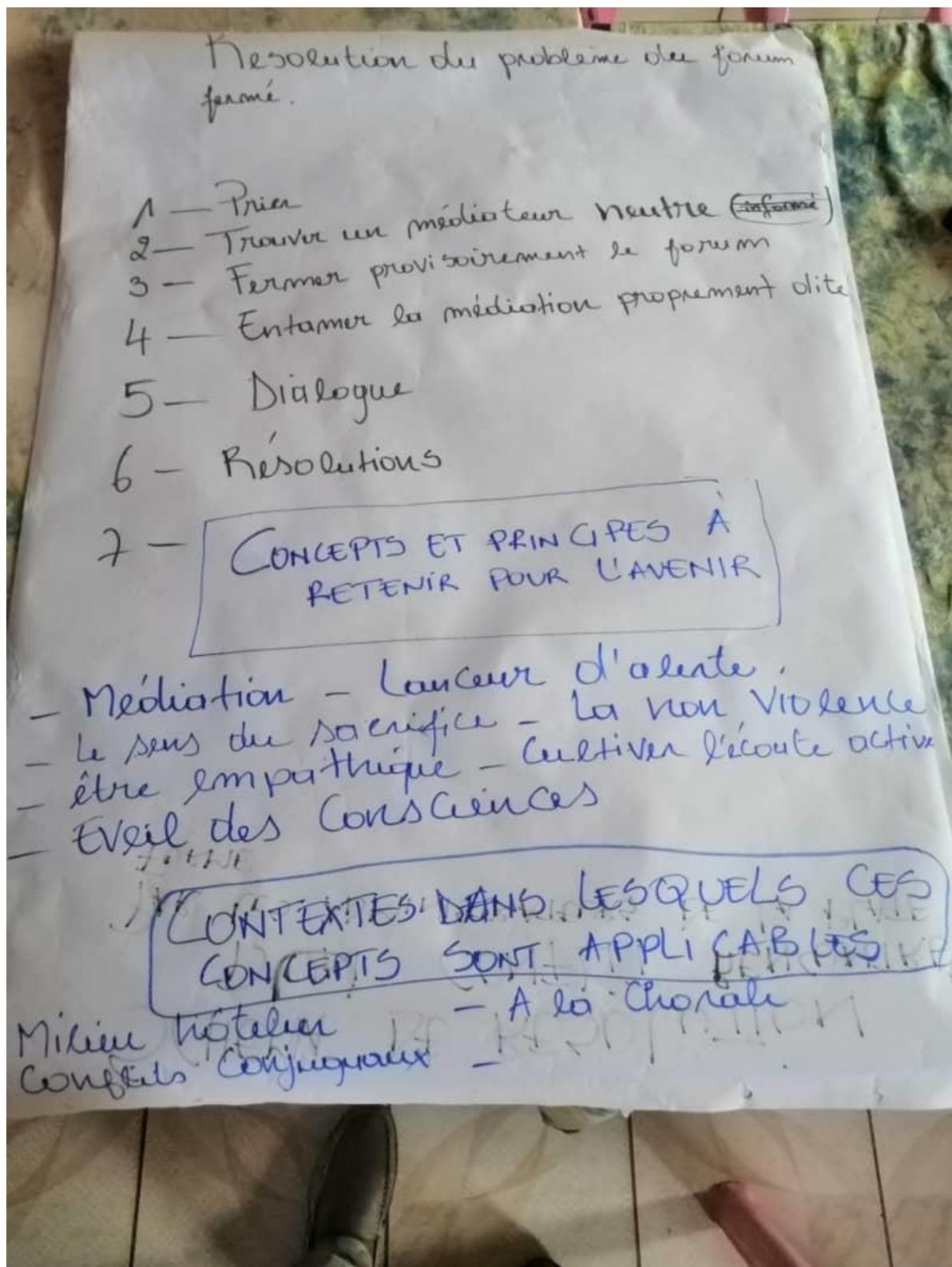
Durée	OBP	Activité des PT	Forme sociale	MAP	Media/MS	Rôle du FT
10 min	Les Participants s'offrent une valeur de la paix mutuellement	PTs choisissent une valeur et offrent qui un participant de choix en faisant un choix.	Individuel	Papier découpe,	-	Le FT présente les valeurs aux participants et leurs demandent de choisir une valeur. Puis il leur demande de l'offrir à un quatre participant en leur faisant un souhait.
10 min	Les PTS présentent leurs attentes concernant l'atelier	Chaque PT écrit sur une carte les attentes par rapport à l'atelier.	Individuel	-	-	Le FT demande à chaque PT leurs attentes sur une petite carte. Puis il l'invite à le présenter et à les coller sur le Flipchart.
20 min	Les participants définissent ce que c'est que le conflit	Les PTs se place selon que la définition corresponde à leur perception ce place sur un intervalle de 00%, 25%, 50%	Individuel	Petites Cartes de pourcentages multi-couleurs	-	Le FT présente les différentes situations du conflit et demande aux participants de prendre position sur les pourcentages selon qu'ils jugent les situations. Puis justifie leur position

35 min	Les participants peuvent écouter activement un problème	Les participants s'asseyent en cercle et écoutent un ou deux de leurs camarades parler d'une situation de conflit auxquels ils ont été ou sont confrontés et discutent par rapport	Pleinier	-	-	Le FT demande au participant de s'asseoir sous forme de cercle. Puis il demande de fermer les yeux et de se rappeler d'une situation de conflit qu'ils ont vécu. Puis il leur demande d'ouvrir les yeux et propose à un ou deux participants volontaires de présenter sa situation de conflit. Enfin il demande aux participants d'écouter attentivement et de poser des questions pour mieux comprendre la situation. Par ailleurs ils posent également les questions pour les emmener à réfléchir
15 min	Les participants peuvent résoudre un problème façon créative et en équipe	Les PTs se placent en forme de cercle et de leur ils étendent leurs bras et avancent tous vers le milieu au point de faire en sorte que les mains se touchent. Puis ils ferment les yeux et saisissent fortement la main qui est à leur porter. Ensuite ils ouvrent les yeux et essaient de se détacher sans lâcher les mains.	En groupe	-	-	Le FT demande aux PTs de se placer en forme de cercle et d'étendre leurs bras en avançant tous vers le milieu au point de faire en sorte que les mains se touchent. Puis il leur demande de fermer les yeux et de saisir fortement la main qui est à leur porter. Ensuite il leur demande d'ouvrir les yeux et en essayant de se détacher de reformer le cercle sans lâcher les mains.
50 min	Les participants sont capables de résoudre un problème de	Les PTs choisissent une situation de conflit et réfléchissent par rapport. Ils identifient les causes, les conséquences et les circonstances sous-jacentes	En groupe	Papier conférence, les marqueurs, les scotchs, les papiers formats	Petites lectures sur l'analyse et la résolution	Le FT présente trois situations problèmes aux PTS et leur demande d'en choisir une seule. Puis il forme des groupes de travail et leur demande d'effectuer des recherches de solution à base des

	façon organisée	aux problèmes. Puis ils planifient la recherche et développent les méthodes de résolutions de problèmes			d'un conflit	documents reçus de façon structure. À la fin leur demande de structure leur processus de résolution de problème. Puis il leur demande les coller au mur, afin de permettre une évaluation mutuelle. Après il leur demande de revenir en plénière pour une discussion finale
20 min	Les Participants peuvent faire une synthèse des acquis	Chaque PT présente la connaissance acquise ou développe au cours de la planification de la résolution du conflit et le note sur le Flipchart	En plénière	Marqueurs, Flipcharts	-	FT exhorte les PTs à présenter chacun les connaissances acquises et les compétences acquises lors de la planification de la résolution du problème.
20 min	Les participants peuvent faire une évaluation critique et objective de leur acquis et apprentissages	Les PTS explique le processus de planification de la recherche pour la résolution du conflit. Puis ils réfléchissent sur l'efficacité de leurs stratégies et les éléments à améliorer la prochaines fois	En plénière	-	-	Le FT leur pose des questions afin de leur permettre d'expliquer le processus planification de la recherche pour la résolution du problème. Puis il les invite à réfléchir sur l'efficacité de leurs stratégies et les éléments à améliorer la prochaine fois. En fin leur demande s'ils jugent leurs solutions valables et satisfaisantes.
10 min	Les PTS peuvent évaluer l'atelier	Les PTS marquent les points dans chaque catégorie prévue à cet effet. Selon qu'ils sont satisfait de la catégorie, ils doivent marquer les points plus vers le milieu.	Individuel	Flipchart et marqueurs	-	Le FT invite les PTS à marquer les points dans chaque catégorie prévue à cet effet. Selon qu'ils sont satisfait de la catégorie, il leur demande de marquer les points plus vers le milieu.

ANNEXE 6

FICHE SUR LE PLAN D'ACTION DE RÉOLUTION DU PROBLÈME



ANNEXE 7

FICHE D'ÉVALUATION DE L'ATELIER

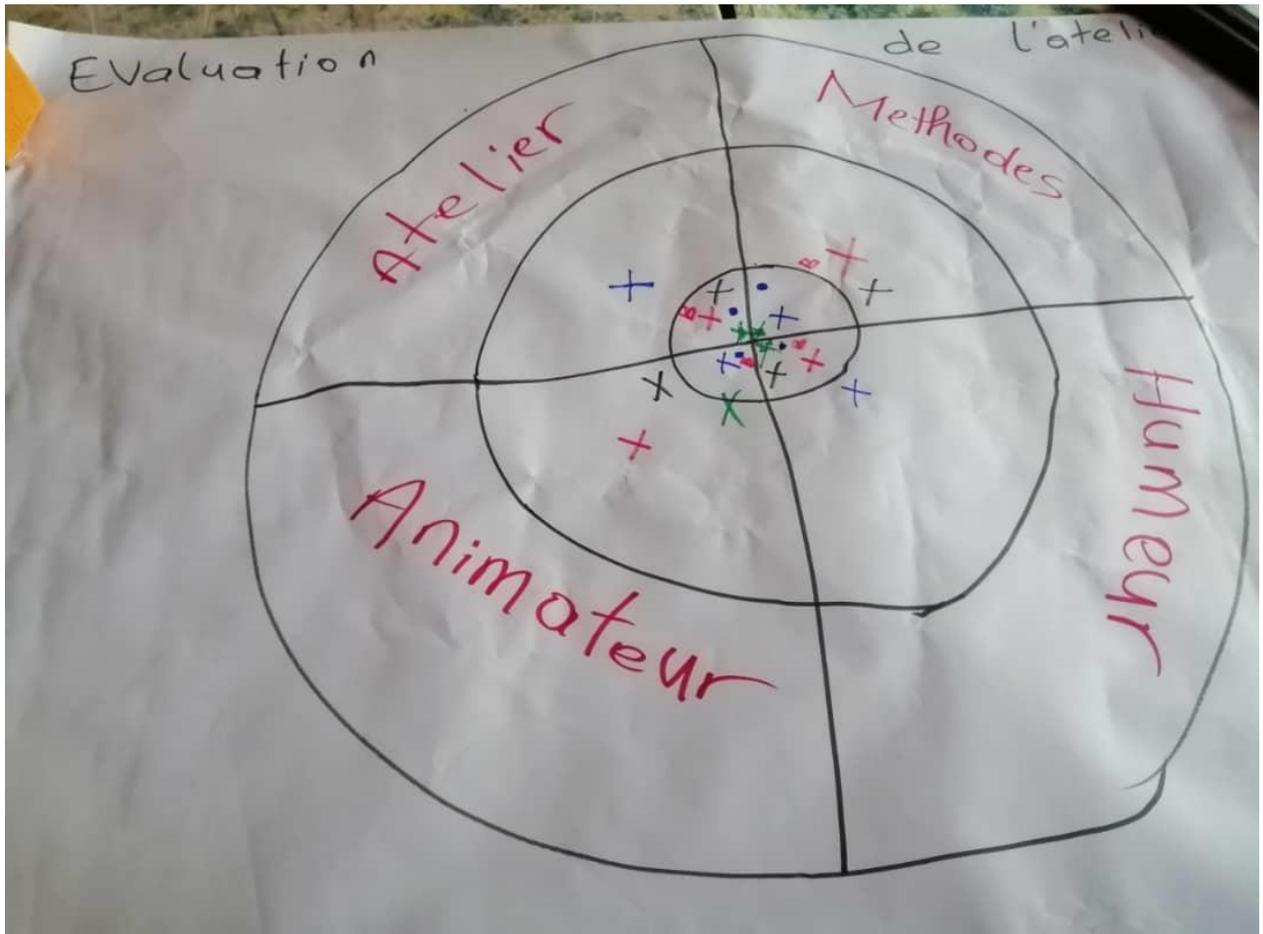


TABLE DE MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTES DES ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES ACRONYMES	v
LISTE DES FIGURES	vii
RÉSUMÉ	ix
LISTE DES FIGURES	ix
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	5
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	13
1.3. OBJET DE L'ÉTUDE	13
1.4. QUESTIONS DE L'ÉTUDE	14
1.4.1. Question principale	14
1.4.2. Questions spécifiques.....	14
1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	15
1.5.1. Objectif général de l'étude	15
1.5.2. Objectifs spécifiques de l'étude.....	15
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	16
1.6.1. Intérêt Social.....	16
1.6.2. Intérêt professionnel	17
1.6.3. Intérêt Scientifique.....	17
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	18
1.7.1. Délimitation thématique.....	18

1.7.2. Délimitation empirique	19
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	21
2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS	21
2.1.1. Pédagogie	21
2.1.2. Extrascolaire	23
2.1.3. Résilience Communautaire	25
2.1.4. Capacitation (Empowerment).....	26
2.1.4.1. Les types d'Empowerment	27
- L'empowerment individuel	27
- L'empowerment Communautaire	27
- L'empowerment Organisationnel	27
2.1.4.2. Le développement durable.....	28
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	32
2.2.1. Les travaux sur les pédagogies extrascolaires de résilience communautaire	32
2.2.1.2. L'approche basée sur la résilience	32
2.2.1.3. L'analyse :.....	33
2.2.1.4. Les caractéristiques des communautés ou systèmes	33
2.2.1.5. Trajectoire et résultats	34
2.2.2. La méthode « Théâtre de la résilience »	34
2.2.3. Les processus de résilience en pédagogie perceptive.....	35
2.2.4. La capacitation ou l'Empowerment des jeunes	37
2.2.4.1. L'empowerment individuel	39
2.2.4.2. L'empowerment sur le plan psychologique.....	41
2.2.4.3. L'empowerment Communautaire	42
2.3. LES TRAVAUX SUR L'ÉDUCATION À LA PAIX.....	43
2.3.1. L'éducation à la paix dans le processus de capacitation des jeunes à la promotion des valeurs de la culture de la paix.....	43
2.3.2. La promotion de l'éducation à la paix en dehors des Établissements scolaires	45

2.3.3. Pérennisation des actions pacifiques aux seins établissements scolaires à Bafoussam (Cameroun).....	45
2.4. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'APPROCHE PAR LA RÉOLUTION DES PROBLÈMES ET DE LA PÉDAGOGIE LIBÉRATRICE.....	46
2.4.1- L'approche par la résolution des problèmes de Gilbert et Ouellet (2002)	47
2.4.2. La pédagogie libératrice de Paulo Freire (1974)	56
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	64
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	65
3.1. PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES L'HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	65
3.1.1.1 Hypothèse générale.....	67
3.1.1.2 Hypothèses de recherches	71
3.2. TYPE DE RECHERCHE	72
3.3. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU SITE DE L'ÉTUDE	72
3.3.1- Présentation de la situation géographique du site de l'étude	72
3.3.2. Description du site de l'étude.....	73
3.3.3- Justification du choix du site de l'étude	75
3.4. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	75
3.4.1- Justification de l'échantillonnage.....	76
3.4.2. Critères de sélection des sujets	76
3.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE	78
3.5.1. Justification de la technique de l'échantillonnage utilisée	78
3.5.2. Répartition de l'échantillon de l'étude.....	78
3.6. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	79
3.6.1. Choix de l'instrument de collecte de données.....	79
3.6.2. Justification du choix de l'observation participante	79
3.6.3. Présentation de la grille d'observation.....	80
3.6.4. Justification du choix des entretiens individuels semi-directif	80

3.6.5. Présentation du guide d'entretien	81
3.6.6. Le déroulement de l'observation sur le terrain.....	81
3.6.6.1. La phase pédagogique lors de l'observation.....	82
3.6.6.2. La phase bilan de l'observation	82
3.6.7. Le déroulement de l'entretien semi directif sur le terrain.....	82
3.6.7.1. La Phase pédagogique lors de l'entretien.....	82
3.6.7.2. La phase des entretiens avec les sujets.....	83
3.6.7.3. La phase bilan des entretiens	83
3.7. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	84
3.7.1. Justification du choix de l'analyse de contenu thématique.....	84
3.7.1.1. Technique d'analyse de l'observation	84
3.7.1.2. Technique d'analyse de l'entretien semi-directif	84
3.7.2. Présentation de la grille d'analyse et de dépouillement des données de l'entretien semi-directif.....	86
3.7.3. Technique de dépouillement des données de l'observation et de l'entretien.....	86
3.7.3.1. Recensement de la récurrence des comportements lors de l'observation	86
3.7.3.2. Retranscription des données de l'entretien.....	86
3.7.3.3. Le codage des données de l'entretien.....	87
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRAIRE	89
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	90
4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	90
4.1.1. Identification des composantes l'échantillon	90
4.1.1.1. Identification de Wea	90
4.1.1.2. Identification de Diwiya	91
4.1.1.3. Identification de Tchassi.....	91
4.1.1.2. Identification de Musango	91
4.2. ANALYSE DE L'OBSERVATION ET THÉMATIQUE DES ENTRETIENS AVEC LES PARTICIPANTS	92

4.2.1. Analyse des données de l'observation	92
4.2.1.1. Sur la tâche demandée	93
4.2.2. Analyse thématique des entretiens réalisés avec les participants à l'atelier d'éducation à la paix.....	97
4.2.2.1. Sur le Développement des compétences.	97
4.2.2.2. Sur la conscience critique	102
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	108
5.1 RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES	108
5.2 RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES	109
5.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	112
5.3.1. Hypothèse générale : la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté	112
5.3.2 Hypothèse 1 : Sur La tâche demandée	112
5.3.3 Hypothèse 2 : Sur le développement des compétences	116
5.3.3 Hypothèse 3 : Sur la conscience critique	121
5.4 PERSPECTIVES DE RECHERCHE	125
5.4.1 Perspectives théoriques	125
5.4.1 Perspectives pédagogiques : la transmission des compétences à la paix.....	130
CONCLUSION.....	131
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	131
ANNEXES	131
TABLE DE MATIÈRES	131

RÉSUMÉ

Le thème de notre recherche intitulée « Pédagogie extrascolaire de résilience communautaire et capacitation des jeunes au développement durable dans leur communauté : Cas de la Dynamique Mondiale des jeunes » s'intéresse particulièrement à la question de savoir : Comment est-ce que la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté ? Afin d'évaluer l'impact de la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire, nous avons opté pour une recherche de type qualitatif et portant sur un échantillon de quatre jeunes et cinq professionnels. L'hypothèse générale retenue est : la pédagogie extrascolaire de résilience communautaire capacite effectivement les jeunes à développer les actions pacifiques conscientes dans leur communauté. De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses spécifiques que sont :

HR1 : la tâche demandée en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

HR2 : le développement des compétences en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

HR3 : la conscience critique en situation d'éducation extrascolaire de résilience communautaire capacite les jeunes à développer des actions pacifiques conscientes dans leur communauté.

Comme outils de collecte de données nous avons choisi la grille d'observation et le guide d'entretien. De même, le logiciel Nivo nous a permis de faire l'analyse des données recueillies.

Par ailleurs les théories explicatives sur lesquels reposent notre recherche sont les suivantes : l'approche par la résolution des problèmes de Guilbert et Ouellet (2002) et la pédagogie libératrice de Freire (1974)

Les résultats ont permis d'observer à partir de la tâche demandée, à quel point les jeunes ont pu émettre leur jugement par rapport à la situation de conflit au sein de l'Eglise Évangélique de Melen. Ensuite, ils ont également développé des compétences en analyse des conflits et sur le processus de résolution d'un problème voire conflit. Ainsi ils ont développé la conscience critique au moyen du dialogue. Les perspectives théoriques nous invitent à intégrer de l'Approche par la résolution des problèmes et de la pédagogie libératrice en tant que pédagogies extrascolaires axées vers la résilience communautaire.

Mots clés : pédagogie extrascolaire, résilience communautaire, capacitation, conflits, paix