

L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME : SIX PROPOSITIONS POUR DÉBATTRE ET AGIR

par François Audigier



Les droits de l'homme doivent demeurer à la base de tout projet d'organisation de la société. Il en va forcément de même pour l'École, une institution sociale sans cesse interrogée sur la place qu'elle réserve en son sein à l'éducation aux droits de l'homme. Dans un contexte difficile de déstabilisation auquel l'École publique n'échappe pas, il convient de rappeler son nécessaire engagement envers les droits et libertés pour l'ensemble des orientations et des actions éducatives qu'elle a pour charge de mener à bien.

Human rights must be at the very heart of every effort to organise society. Similarly, the same principle applies in the school, an institution in which the role of human rights education is consistently called into question. It is the responsibility of the school to implement and uphold rights and liberties in all curriculum and educational programmes. In these times of upheaval, in which public schools have also been seriously affected, it is all the more important to recall and strengthen this essential commitment of the school.

Préambule

Dire que nos institutions éducatives sont entrées dans une période de profondes turbulences est un lieu commun largement répandu. Elles ne semblent plus répondre de façon suffisante aux attentes qui leur sont adressées : transmettre une culture commune, préparer la vie active, développer l'autonomie des personnes, faciliter l'intégration sociale, garantir l'égalité des chances, sélectionner les meilleurs, transmettre des valeurs, adapter les individus aux impératifs de la vie économique, construire le "vivre ensemble", etc. Elles partagent avec d'autres institutions privées et publiques une situation qualifiée de crise. Quel que soit le sens que l'on donne à ce terme de crise, quelle que soit la méfiance nécessaire envers ces mots passe-partout, ces mots qui semblent produire un consensus facile et qui fonctionnent trop souvent comme des concepts-masques, cette situation met en cause le statut de l'École, interroge ses finalités et son fonctionnement. Loin de se réduire aux seuls États européens ou aux seuls États dits développés, cette situation de crise de l'École concerne la quasi-totalité des États de la planète, crise difficile ici, souvent dramatique ailleurs. Ses caractères sont multiples et les réactions tout autant. C'est dans ce contexte et avec ce qu'il recouvre que je construis mon propos, affirmant d'abord que l'École a rempli et continue de remplir un rôle irremplaçable. À elle, à ses acteurs et à ses responsables, de répondre aux défis qui lui sont lancés. En particulier, c'est le titre même de cet article, c'est avec la conviction que les droits de l'homme, qui reposent sur la déclaration de l'égalité de dignité des personnes et de la nécessité d'agir dans un esprit de fraternité les uns envers

les autres (article premier de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948), sont et restent la base de tout projet d'organisation de la société, que je formule ces réflexions. L'ampleur de ces préoccupations est immense et je ne ferai qu'en effleurer certains aspects¹.

Quelques préalables sur l'École

Avant d'aller plus avant dans la présentation de ces propositions, il est important de préciser le lieu d'où j'écris ces pages, la culture et quelques convictions qui les soutiennent. Mon propos est un point de vue européen. Derrière ce terme général, je place d'abord mon inscription dans un ensemble d'États² qui ont une longue tradition scolaire, pas si longue que cela au regard de l'histoire, plusieurs siècles de développement qui aboutissent à la fin du XIX^e siècle à la proclamation de l'instruction obligatoire et de l'École publique, mais longue au regard

¹ Tout au long de cet article, je m'appuie sur de multiples travaux et réflexions sur l'École et son avenir. Ils sont trop nombreux pour être cités tous, sociologues, historiens, anthropologues, juristes, politologues, etc., parfois philosophes lorsque ceux-ci acceptent de contextualiser leurs propos et reconnaissent que les sciences sociales, parmi elles les sciences de l'éducation, ont produit de nombreux savoirs sur l'École. Aussi ai-je pris le parti de ne citer que ceux auxquels j'emprunte précisément une référence.

² J'emploie le terme d'État pour désigner la configuration politique majeure qui organise notre monde : un peuple, un territoire, un gouvernement souverain. Cela ne préjuge en rien des modalités d'organisation de chaque État, des libertés politiques ou des systèmes éducatifs, de l'unité ou de la diversité culturelle, etc. Simplement, je préfère État à Nation, terme plus ambigu qui ne correspond pas nécessairement à une entité juridique ayant une présence dans l'espace international, nous devrions dire inter-étatique, ou à Pays, couramment employé et qui lui non plus n'a pas de traduction planétaire.

d'autres États qui n'ont développé leurs système éducatifs que de nombreuses décennies plus tard. Ainsi, à Genève, la loi de 1872 institue l'instruction obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans et mandate le gouvernement pour mettre en œuvre toutes les mesures nécessaires permettant le respect de cette obligation. Cela se traduit ici, un peu partout autour de cette même période en Europe occidentale, par le développement de l'École publique. Cela ne s'oppose pas à l'existence d'écoles privées, mais l'École publique a une mission particulière puisqu'elle s'adresse à tous et s'oppose à toute discrimination, notamment de richesse, puisqu'elle est l'instrument principal de la mise en œuvre du droit à l'éducation.

Le développement de cette École repose sur un certain nombre de croyances raisonnées. Je les appelle "croyances" car ce sont des postulats, des axiomes, qui n'ont pas de légitimité scientifique, dont la pertinence peut être raisonnée mais non rigoureusement et définitivement prouvée. Par exemple : l'éducabilité de la personne humaine en mettant en son centre l'importance de l'instruction, l'importance des savoirs ; plus un individu a de connaissances, plus ses conduites sont rationnelles ; plus son niveau d'informations augmente plus il développe son esprit critique ; plus il comprend le système social, plus il s'engage et participe... Appuyé par ces croyances qui la fondent et la légitiment, le développement de l'École a accompagné le développement économique, les mutations culturelles, sociales et politiques, étudiées par maints historiens. Je retiens deux caractéristiques qui font toujours débat : la complexification et la diversification de la société qui impliquent une augmentation du niveau

de formation de la population et une augmentation des demandes de formation ; la construction et la transmission d'une culture commune pensée comme nécessaire à l'établissement et à l'affermissement d'un espace démocratique. La démocratie demande des citoyens "éclairés", c'est-à-dire à la fois cultivés et capables de réflexion, pour pouvoir débattre ensemble, négocier des accords, opérer des choix raisonnés, éloigner les actes destructeurs du lien social et des personnes.

Éléments de contexte

Cette configuration de l'école s'inscrit elle-même dans une pensée de la modernité dont je retiens trois caractères présentés par l'historiographe allemand Koselleck (*Le futur passé*, EHESS, 1990) : l'entrée du monde dans une ère de progrès matériel et humain, la disponibilité de l'avenir placé sous la responsabilité des humains, la nouveauté de cet avenir qui sera différent du passé. L'affaire est connue et a été développée par quantité d'auteurs. Ce bref rappel a pour objet de nous inviter à ne pas oublier ce contexte idéologique, les raisons, circonstances et croyances sur lesquelles le modèle scolaire occidental s'est mis en place. Ce modèle s'est très largement diffusé à travers le monde, modèle aujourd'hui remis en cause ici et ailleurs. Il repose sur d'autres caractères tels que la séparation du temps des enfants et des jeunes de celui des adultes, le premier étant un temps de formation et d'éducation. Il ne s'agit donc pas ici d'examiner la pertinence de ces croyances ou leurs relations avec les réalités de l'enseignement, mais de bien prendre conscience de leur puissance. Ainsi, loin d'être un siècle de progrès moral, le XX^{ème} siècle fut aussi celui de la

brutalisation du monde pour reprendre l'expression de l'historien nord-américain George Mosse (*De la Grande Guerre au totalitarisme, la brutalisation des sociétés européennes*, Hachette, 1999). Quant à l'esprit critique si fortement espéré, des études précises menées en cours d'histoire et de géographie par exemple, montrent sa rareté.

Dans le même temps où nos écoles sont déstabilisées et mises en cause, les déclarations et prises de position se multiplient qui insistent sur la transmission des valeurs, le rôle éducatif de l'École en relation avec la famille notamment pour l'école primaire et la première partie de l'école secondaire, sur l'apprentissage de règles de vie collective, sur l'acquisition de compétences de base, etc. Ainsi, sont réaffirmées certaines attentes adressées à l'École publique ; y répondre appelle des évolutions souvent profondes. Celles-ci doivent se faire dans le respect des droits de l'homme qui sont, dans les sociétés démocratiques, le socle de valeurs et de normes qui s'imposent à tous, à la communauté politique, à la communauté des citoyens. Il y est notamment affirmé le refus de toute discrimination au sein de l'École, que ce soit la race, le sexe, mais aussi l'argent, le capital social et le capital culturel qui sont plus souvent oubliés. Ces valeurs et normes s'imposent à tous, elles sont au-dessus des spécificités ; pour la vie commune dans des sociétés plurielles et dans des écoles qui assument cette pluralité, elles sont au-dessus des spécificités religieuses, ethniques, culturelles... Nous ne pouvons construire un monde commun que sur la proclamation de l'égalité des personnes. C'est en ce sens que si les droits de l'homme

sont encore objets de débats, voire de refus, au nom de particularismes culturels, ils sont la seule référence universalisable.

Enfin, il faudrait revenir aussi sur les relations entre l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation à la citoyenneté ainsi que sur les modalités de leur présence dans les établissements et les curriculums scolaires. La citoyenneté est beaucoup plus appelée aujourd'hui que les droits de l'homme. Cela peut s'interpréter comme une réaffirmation des communautés politiques comme niveau essentiel des identités collectives, dans un monde déstabilisé par les processus de globalisation et de mondialisation (autre risque de concepts-masques). Sans entrer plus avant dans le débat et pour l'avoir développé ailleurs, les droits de l'homme sont le socle et l'inspirateur de toute citoyenneté démocratique. A cet égard, ils sont nécessairement présents dans toute éducation citoyenne, ils en forment le noyau dur, juridique et éthique ; toutefois, si il y a ainsi une relation plus qu'étroite, la perspective citoyenne renvoie plus précisément aux communautés politiques existantes et aux droits et obligations qui leur sont spécifiques ; la perspective droits de l'homme porte en elle une ouverture mondiale plus directe, ouverture due au caractère universel de nombre de textes adoptés dans le cadre des organisations internationales. Cette différence posée, précisons que ce sont des États qui composent ces organisations internationales, que la mise en œuvre de ces textes internationaux est sous la responsabilité d'États qui sont et demeurent souverains, du moins est-ce ainsi que les relations internationales sont en principe organisées. J'entends bien, au moment où j'écris ces lignes, (mai 2003)

l'arrogance dramatique de la clique qui dirige, avec ses serviteurs pour ne pas dire ses valets, le plus puissant empire que l'Humanité a connu durant son histoire. Quant aux présences, mes quatrième, cinquième et sixième propositions affirment sans ambiguïté que l'éducation aux droits de l'homme concerne toute l'institution scolaire et tous les personnels d'un même établissement ; la troisième indique la nécessité d'un temps spécifique, inscrit dans l'horaire scolaire ainsi que des temps de collaboration entre disciplines. Trois modes de présence qui sont complémentaires ; aucun ne remplace les autres.

Ces préalables posés, ces éléments de contexte rappelés, j'en viens à mes six propositions concernant les défis éducatifs et les droits de l'homme. J'insiste sur le fait que chacune ouvre d'abord à débats. Ces propositions sont solidaires et aucune ne peut être isolée des autres. Ainsi, l'insistance sur les savoirs n'a de sens que liée aux valeurs et aux expériences sociales et scolaires, etc. Ces six propositions sont inégalement développées dans la mesure où je l'ai fait pour certaines dans d'autres textes déjà publiés et donc disponibles.

Propositions

1. L'École publique remplit un rôle irremplaçable

Dans ce contexte difficile de déstabilisation que j'ai rapidement dessiné, il importe de réaffirmer le rôle irremplaçable de l'École publique, en particulier dans la perspective d'une éducation aux droits de l'homme et d'une mise en œuvre du droit à l'éducation. Parmi les

divers arguments en faveur de cette thèse, j'en retiens deux, le premier plus longuement exposé, le second rapidement énoncé :

- la démocratie est un système politique fragile. Quoi qu'en aient dit certains auteurs célèbres, la proclamation de l'égalité des personnes humaines n'est pas naturelle ; plus encore prendre au sérieux cette proclamation et ce qui va avec, à savoir l'égalité des droits, pour organiser la vie sociale de manière non contradictoire avec ce principe, est encore moins naturel. La démocratie est une création quotidienne et nous connaissons tous les difficultés constantes qui se mettent sur son chemin. Nous savons aussi que le contenu même de la démocratie divise et que certains de ceux qui se proclament ses plus farouches défenseurs sont aussi parfois ceux qui laissent allègrement pousser des intérêts et des modes d'expression qui, contradictoires avec les droits de l'homme, sont favorables à leur pouvoir. Je suggère ici une opposition entre une démocratie "darwinienne" et une démocratie "solidaire". La première met en avant une société où l'égalité des droits est certes affirmée, où les pouvoirs politiques sont régulièrement soumis au contrôle des citoyens, mais où la vie sociale est organisée de manière à privilégier la compétition entre les personnes et les institutions, la concurrence dans ce qu'elle a éventuellement de plus brutal. D'autres croyances que celles évoquées au début de ce texte sont ici à l'œuvre, telles que le refus de l'idée d'intérêt général ou de biens collectifs, plus exactement la proclamation selon laquelle cet intérêt est la somme des intérêts particuliers, et que la plus grande créativité doit être laissée à l'invention humaine, cette créativité ne

pouvant produire que des effets bénéfiques pour tous, que le succès, les inégalités sociales sont d'abord la marque du talent personnel, etc. Ce sont ainsi les plus adaptés qui réussissent le mieux et créent le plus de richesses ; il est donc normal qu'ils s'en approprient la plus grande part, d'autant plus normal que leur efficacité les désigne comme les meilleurs et que, allons jusqu'au bout, pour certains, les meilleurs sont ceux qui sont marqués d'un sceau divin... Les lois, car il existe des lois, sont là pour garantir que cette compétition se fait sans violence directe, selon un minimum de règles entretenant l'illusion que tous sont égaux dans cette compétition. Quelques unes de ces lois dressent des filets pour rattraper ceux qui tombent trop bas, éviter les exclusions qui apparaissent trop brutales³. Ce qui vaut au niveau de l'individu, vaut aussi au niveau des États. Ainsi, notre monde est une somme de communautés politiques qui, en concurrence les unes avec les autres, cherchent à obtenir par tous les moyens, le maximum d'avantages. Tous les travaux d'analyse économique et sociale montrent un accroissement considérable des inégalités dans nos États et entre nos États depuis plus d'une vingtaine d'années. Il y a du Sud dans le Nord et du Nord dans le Sud. Je n'ose évoquer les conséquences d'un mode de développement qui met à mal notre planète puisque ce serait refuser ma confiance envers ceux qui, ayant le pouvoir économique, le pouvoir culturel, le pouvoir médiatique et le pouvoir politique, ont ainsi fait la

³ Encore que cette logique poussée à son terme affirme que les initiatives des personnes ou des institutions privées sont les meilleurs garants de ces rattrapages, de ces réparations du tissu social.

preuve qu'ils étaient les plus efficaces et donc les plus compétents, les meilleurs.

A l'opposé, je pense essentiel de défendre l'idée d'une démocratie solidaire, autrement dit d'une société où tout est mis en œuvre pour que les personnes soient insérées dans des réseaux de solidarité, garantis par la puissance publique, organisés par elle si cela est nécessaire. Une démocratie solidaire est aussi nécessaire pour s'opposer à la concentration des pouvoirs et des richesses, pour garantir l'existence de cet espace public de délibération qui lui est indispensable. Pour débattre des questions qui les concernent et qu'ils partagent, les citoyens ont besoin d'une culture commune, autrement dit d'outils et de références partagées. La démocratie est le système d'organisation des pouvoirs qui est le plus efficace pour permettre aux citoyens de débattre de leurs différences d'opinions et d'intérêts, de passer des compromis pour vivre ensemble, de faire les choix pour l'avenir. Je n'ai aucune naïveté, ni aucune illusion sur l'importance des rapports de force, sur les inégalités... mais l'humain a pour particularité le refus de l'élimination des plus faibles. Cela n'est en rien opposé à l'idée de liberté, mais place cette idée au regard des exigences de solidarité et de justice. C'est aussi à partir de ce point de vue que les perspectives de développement durable ou les recherches autour de l'idée de "biens publics mondiaux" (François Lille et François-Xavier Verschave, *On peut changer le monde, A la recherche des biens publics mondiaux*, La Découverte, 2003) ont quelque chance d'inspirer nos actions, nos décisions, d'orienter la construction de notre futur, de nos futurs, de ceux de nos enfants ;

- le second argument en faveur de l'École publique est lié au fait que celle-ci est la mieux placée pour mettre en œuvre le droit à l'éducation, droit qui figure en bonne place dans les droits de l'homme, en particulier dans les textes qui concernent les "enfants". La société, par là son École, a une obligation de moyens, c'est-à-dire l'obligation de mettre à la disposition des familles et des enfants les meilleures institutions scolaires possibles dans un souci d'égalité de cette mise à disposition. Sur le marché, ce sont des clients inégaux qui ont accès aux biens selon leurs moyens. L'horizon de l'École publique est celui de l'égalité de ces moyens, ceci dans et par une exigence de justice. Je ne développe pas les débats sur l'égalité des chances aujourd'hui rattrapés voire dépassés par les études qui mettent en avant les inégalités de fait entre les établissements scolaires, entre les classes d'un même établissement. Cela interpelle aussi les acteurs qui sont présents à l'École, principalement les enseignants. Pour répondre aux défis posés aujourd'hui, il n'y a ni âge d'or, ni modèle parfait d'École ; il y a une histoire, des histoires, des expériences à connaître, à étudier, à comprendre ; il y a un avenir à construire.

2. Les droits de l'homme forment un corpus de droits solidaires

Après avoir réaffirmé l'importance de l'École publique, je déplace le curseur vers les droits de l'homme. Nous sommes dans une période où deux grandes tendances menacent la démocratie, même si certains pensent qu'elles sont très positives : l'individualisme et le marché. Contre l'individualisme, je pose le fait que nous sommes tous des

co-citoyens et non des individus indépendants les uns des autres. Contre l'emprise totalitaire du marché, dont je reconnais l'efficacité quand il s'agit de la production de certains biens, il est important d'affirmer que, d'une part la vie n'est pas que production et consommation de biens, notamment de biens mesurables et évaluables en termes monétaires, d'autre part que tous les biens ne sont pas nécessairement les mieux produits et les mieux répartis par les mécanismes du marché. Le capitalisme s'est développé avec la démocratie, mais aussi avec des régimes autoritaires pour ne pas dire plus. Hors des systèmes totalitaires, ce capitalisme a été d'autant mieux accepté par les populations qu'il s'est accompagné du développement des droits économiques et sociaux, garantissant à tous, sinon une juste répartition des biens, au moins la mise en œuvre de quelques principes de solidarité. La démocratie se dissout dans des inégalités trop facilement acceptées.

Si je reprends les classifications traditionnelle des droits avec les droits-libertés et les droits-créances, nous sommes dans une période où les premiers sont glorifiés avec des appels fréquents à la notion ambiguë bien qu'utile de société civile et les seconds dévalorisés, au nom de leur coût, de leur inefficacité, etc. Tout cela est aussi connu que l'augmentation constante des inégalités.

Les droits de l'homme ont ainsi une dimension politique essentielle. Autrement dit, les droits-libertés sont garantis par l'existence d'une puissance publique, elle-même sous le contrôle des citoyens, qui non seulement veille à leur respect formel mais prend des mesures pour que tous les citoyens soient à même de les exercer. Quant aux droits-

créances, leur existence et leur effectivité sont limitées par les possibilités propres à nos communautés politiques ; la part des richesses produites qu'il convient de redistribuer, l'accès aux soins, la mise en œuvre du droit à l'éducation, etc., sont autant de biens dont la définition quantitative et qualitative dépend des choix, choix des citoyens qui débattent démocratiquement dans l'espace public.

Enfin, ce bref rappel de la consubstantialité des droits-libertés et des droits-créances, entre eux et avec la démocratie, doit aussi faire place à l'extension des droits de l'homme vers les droits culturels. Chacun sait que ces derniers sont en débat, non pas tant sur leur reconnaissance générale ou leur importance que sur leurs contenus précis et sur les modalités de leur mise en œuvre. J'ai énoncé précédemment l'importance de la construction d'un espace public de délibération pour l'existence même de la démocratie et la contribution irremplaçable de l'École à cette construction. Cette nécessité rappelée, ses conséquences sont complexes. Je ne prends que deux exemples sous forme de questions. D'une part, l'espace public est-il principalement organisé par la libre expression et la libre confrontation des personnes, quelles que soient leurs appartenances, ou par la négociation d'accords entre des communautés dites culturelles ? Il est d'ailleurs intéressant d'observer que, depuis que l'économie de marché s'est présentée sans rivale et a triomphé de son concurrent soviétique, les conflits de culture ont remplacé les conflits sociaux et les conflits de classe comme clés de lecture de notre monde. D'autre part, la reconnaissance nécessaire de droits culturels, doit-elle conduire à accorder à des communautés culturelles le droit d'ouvrir des écoles

selon les langues mais aussi les valeurs, les visions du monde, les croyances propres à ces communautés ? Dans ce cas, comment s'organise et se développe l'espace public ? Comment les personnes habitant un même territoire entrent-elles en relation et en coopération, négocient leurs désaccords, construisent-elles leurs accords ? Quel monde commun voulons-nous ?

3. Au regard d'une éducation aux droits de l'homme, la première exigence est de faire en sorte que les établissements scolaires fonctionnent et soient dirigés comme des lieux de droit

Cela ne sert à rien de dispenser un enseignement des droits de l'homme si intéressant ou si approfondi soit-il dans un établissement scolaire qui fonctionne en dehors des règles de droits, pour parler plus crûment, où les droits de l'homme sont constamment bafoués, que ce soit par les élèves ou par les adultes. L'éducation aux droits de l'homme n'a pas de sens lorsque les élèves vivent dans des établissements scolaires, plus largement des établissements d'éducation et de formation, où règnent l'arbitraire, le pouvoir absolu de quelques-uns même encadré par des règles communes, etc. Une telle situation n'existe évidemment pas ! mais cette évidence est toujours bonne à rappeler. Toute personne, quels que soient son âge, sa fonction, son sexe, etc., est titulaire des droits de l'homme, dispose d'une égale dignité. Cela ne conduit pas à une confusion des rôles, mais tout simplement à un principe de cohérence qui veut que la première exigence soit que les établissements ne fonctionnent pas, que les adultes ne se comportent pas de manière contraire aux droits de

l'homme. Les droits ne disent pas comment organiser de manière précise et spécifique, la vie scolaire, les relations, les institutions. Ils définissent un espace de liberté et des principes, des normes et des valeurs à partir desquels organiser la vie commune, analyser et évaluer les situations sociales.

De manière précise, les adultes, en particulier les enseignants, n'ont ni les mêmes fonctions, ni le même statut, ni les mêmes droits et obligations que les élèves. Leurs rôles et leur autorité sont définis et se déploient dans une institution qui n'est pas un équivalent de la société civile ou de la société politique, mais dans une institution qui a une finalité particulière, à savoir la mise en œuvre du droit à l'éducation. L'École n'est pas une démocratie et ne saurait fonctionner comme telle. À l'École, toutes les personnes sont titulaires des droits de la personne humaine, nul ne peut en être privé. Mais la définition précise des droits positifs, des droits et obligations dont chacun est titulaire est liée à la finalité de l'École et aux statuts différents des personnes.

4. Au centre des missions de l'École, la construction de savoirs par les élèves est aussi au centre de l'éducation aux droits de l'homme

Il y a actuellement un faux débat stupide qui agite la France autour de la formule "l'élève au centre". Pour les uns, il ne s'agit là que d'une formule démagogique, cause de tous les malheurs que connaît actuellement l'École, pour les autres, cette formule introduite dans la loi en 1989 traduisait une évolution nécessaire. Je rappelle de manière triviale que

l'École est effectivement au service des élèves, des générations suivantes, et qu'elle remplit ce service principalement en mettant les élèves en situation d'acquérir une partie des compétences et des savoirs, de la culture, accumulés par les générations précédentes, à charge pour la nouvelle de faire fructifier et de développer cet héritage.

L'éducation aux droits de l'homme a certes une finalité comportementale, mais elle est aussi éducation à des savoirs, à des contenus. Je l'ai écrit précédemment, les droits de l'homme ne sont pas naturels ; aucune expérience spontanée ne permet de les formuler. Leur proclamation, leur effet sur le droit positif, sur les mentalités, etc., sont les résultats d'une longue histoire, elle-même faite de nombreux détours, de nombreux allers et retours, les résultats d'un long travail intellectuel, de débats, etc. Il y a bien un corpus de savoirs autour des droits de l'homme ; ce corpus est à placer au cœur de l'éducation aux droits de l'homme. L'insistance mise par certains sur les devoirs sous prétexte que trop souvent cet aspect d'obligations est omis a quelque chose d'indécent lorsque l'on prend conscience du nombre de personnes qui sont plus ou moins totalement privées de droits, à quel point des institutions qui devraient être en accord avec eux, notamment les institutions d'éducation, en sont éloignées.

Connaître ses droits, connaître ceux des autres, les miens, les tiens, ceux de toute personne est bien un ensemble de connaissances à construire. Ce n'est pas une liste à apprendre, du moins pas au niveau d'une éducation pour tous. Dans l'École, en dehors de toute spécialisation pour la

formation du citoyen, la priorité est donnée à la construction des concepts qui sont liés aux droits de l'homme, qui en forment le noyau dur. Ceux-ci ne sont pas en nombre si grand : droit, loi, dignité, fraternité, liberté, égalité, pouvoir, solidarité, personne humaine, responsabilité... Bien sûr, cette liste n'est pas close, chacun peut la prolonger et la développer, mais les quelques concepts qui viennent d'être énoncés en forment la colonne vertébrale. Ces concepts, plus encore ces concepts-valeurs, comme tout concept, ne sont pas le réel ; ils ne sont pas dans l'expérience, autrement dit, il ne suffit pas de "vivre" ou de "faire vivre" les droits de l'homme pour qu'ils arrivent à la conscience du sujet. Les concepts donnent sens au réel, ils sont des outils indispensables pour étudier, analyser, comprendre, évaluer les situations humaines et sociales, ici du point de vue des droits de l'homme. Les expériences donnent de la chair aux concepts. Elles les habillent de vie. Nul ne peut comprendre ces droits si il ne peut les associer avec des situations vécues, soit par lui-même soit par d'autres.

Enfin, ces droits sont mis en œuvre, défendus, élaborés, proclamés... par et dans des institutions, que celles-ci soient étatiques ou interétatiques. Ils sont liés à des pratiques sociales dans des contextes divers. Leur connaissance est aussi connaissance de ces institutions et de ces pratiques. Pour qu'ils soient ou deviennent une arme aux mains des citoyens, il importe que ceux-ci sachent quels usages ils peuvent en faire, de quelles manières il peuvent faire valoir leurs droits et ceux des autres. Là encore, il n'est pas question de basculer vers une quelconque religion du droit. Celui-ci est une construction humaine ; théorique ou

pratique, elle est plongée dans les rapports de force, placée sous la responsabilité des humains. La loi n'est pas nécessairement juste. Je n'ignore pas non plus les risques de juridicisation à outrance dans des sociétés où chacun cherche par tous les moyens à bénéficier du maximum d'avantages matériels et symboliques. Mais, jusqu'à présent, l'esprit humain n'a guère inventé autre chose de mieux pour réguler et organiser les relations sociales dans le respect d'un certain nombre de valeurs.

Ainsi, l'éducation aux droits de l'homme comporte des contenus spécifiques. Il est donc nécessaire que, dans les cursus scolaires, en relation étroite avec l'éducation à la citoyenneté quand celle-ci existe, elle bénéficie d'un curriculum qui l'identifie comme tel, d'un temps spécifique pour que les élèves construisent ces savoirs.

5. Toute éducation aux droits de l'homme travaille sur les valeurs, y compris sur les conflits de valeurs

Avec les droits de l'homme, nous avons ce que j'ai nommé plus haut des concepts-valeurs, des mots-valeurs. Cela signifie que ces concepts disent aussi quelque chose sur les grandes valeurs de l'humain, sur ce qui est bon, bien, juste, vrai, voire beau, pour m'en tenir aux quelques valeurs fondamentales. Celles-ci désignent ce à partir de quoi, un point de vue à partir duquel les actes, les discours, les situations sociales, les décisions sont étudiés, analysés, différenciés, hiérarchisés... Les valeurs comme les concepts, les concepts-valeurs ne sont pas des choses qui ont une existence observable, mesurable, directement appréhendée par les sens. Ainsi, "l'"égalité n'existe pas plus que "la"

liberté. Ce qui existe ce sont les inégalités multiples, nombreuses, inégalités sociales, économiques, physiques, intellectuelles, etc. Mais c'est parce que nous avons construit le concept d'égalité, que nous lui avons attribué certaines significations, que nous lui avons donné une place centrale dans l'univers du droit, que nous sommes en état de dire que dans telle situation, ce principe n'est pas respecté, qu'il convient alors d'agir dans telle direction. Cette position est liée à de nombreuses expériences d'éducation aux droits de l'homme qui, trop peu attentives à ce risque de réification des concepts, finissaient par convaincre les élèves que décidément, les droits de l'homme n'étaient que bafoués, qu'ils ne servaient donc pas à grand chose. Contre cette tendance, seul un travail systématique sur "les mots et les choses", les "valeurs et la vie" réussit à déplacer ces conceptions spontanées des élèves, à construire avec eux le sens, l'intérêt, la puissance et l'usage des mots.

Ce même raisonnement vaut pour tous les concepts-valeurs liés aux droits de l'homme (et au-delà...). Pour illustrer cela, je prends un dernier exemple, celui du concept de liberté qui introduit aussi à d'autres dimensions de ce travail nécessaire. En suivant le philosophe Paul Ricoeur, nous admettons que la liberté n'est qu'un mot, que ce qui existe ce sont des actes posés par des personnes, que ce sont ces actes qui attestent ou non de la liberté de la personne. Il n'y a pas des personnes libres et d'autres qui ne le sont pas, pas plus qu'il n'existe d'échelle de continuité entre les unes et les autres. Il y a des actes, eux-mêmes posés dans des contextes aux multiples facettes. La liberté, comme l'autonomie, terme qui, à l'école, est plus utilisé

que le précédent avec l'idée de la construction d'un élève autonome⁴, sont à penser comme un mouvement de la personne, une intention éducative jamais achevée et non comme un état ou une propriété.

Enfin dans la vie les valeurs sont souvent en conflit. C'est un autre aspect du travail sur les concepts-valeurs à considérer. Toute étude de situations sociales, vécues ou non, pour peu qu'elle soit suffisamment complexe, met en jeu des valeurs contradictoires, des valeurs qui entrent en conflit notamment au moment où il faut décider, agir. Il est important de ne pas faire croire aux élèves que les décisions sont simples, toujours simples. La mise en œuvre de compétences citoyennes liées aux droits de l'homme requiert cette conscience de la complexité du monde, des conflits de valeurs. A nouveau, je peux témoigner de situations de travail déjà avec de très jeunes enfants où, par exemple, sont débattus les tensions entre liberté et obligation scolaire, entre égalité de traitement et différences de réussite, etc.

6. L'éducation aux droits de l'homme travaille sur la relation entre savoirs et expériences

Après avoir insisté sur les dimensions conceptuelles et éthiques de l'éducation aux droits de l'homme et sur la

⁴ Il serait intéressant de pousser plus loin l'analyse de ces termes, pourquoi parle-t-on d'autonomie lorsqu'il s'agit d'éducation et non de liberté ? L'élève autonome serait-il celui qui fait tout seul son travail scolaire, qui accomplit tout seul les tâches liées à son métier d'élève, alors que l'élève libre serait celui qui oserait dire non car il saurait pourquoi il dit oui ?

mise à distance de l'expérience que ces dimensions appellent, je reviens sur cette question des expériences. C'est un lieu commun de dire aujourd'hui qu'il faut que les élèves "vivent" les droits de l'homme. Déjà Piaget entre les deux Guerres insistait sur l'importance de l'expérience dans la construction du comportement et du jugement moral. Quelle que soit la pertinence de cette position et pour de nombreuses raisons que je ne développe pas ici, l'enseignement, au sens habituel de transmission de connaissances, a continué à dominer les pratiques aussi bien lorsque l'éducation aux droits de l'homme existait en tant que telle que lorsqu'elle était liée à l'éducation civique. Le procès de cet enseignement, généralement très normatif, est abondamment instruit et connu. L'accord est aujourd'hui très partagé sur l'importance qu'il convient d'accorder à ce "vivre les droits de l'homme", plus largement aux expériences des élèves. Toutefois, cette expression et le terme même d'expérience recouvre une large gamme de situations, par là de contributions possibles pour l'éducation aux droits de l'homme. J'en reste ici aux expériences vécues au sens des établissements, à l'expérience scolaire.

Cette expérience scolaire est variée. Elle est en premier lieu expérience de l'enseignement, expérience liée à la transmission et à la construction de savoirs, de compétences, mais elle ne se limite pas à ces moments. Elle est aussi expérience des moments "hors cours". De nombreuses enquêtes et recherches mettent en évidence que le "vivre ensemble", les manières d'être avec les autres, les conceptions de la règle et de la loi... se construisent peu à peu à travers les multiples facettes de la vie scolaire, voire

même plus dans les moments hors cours que dans les cours. Ce hors-cours désigne à la fois des temps et des espaces : couloirs, escaliers et déplacements dans les bâtiments scolaires, cantines et moments de repas, récréations et espaces où elles se déroulent, etc., mais aussi ces lieux scolaires où les règles sont quelque peu différentes, par exemple dans un laboratoire de sciences ou une salle de sports lorsque ces équipements existent. Que ce soit pendant les cours ou pendant ces hors-cours, les élèves vivent des expériences de vie commune qui sont au cœur des processus de socialisation. Pendant longtemps, les comportements ont été régis, ils le sont encore souvent, par des règlements imposés ou fort peu négociés ; la socialisation est d'abord comprise comme l'intériorisation par la personne, ici l'élève, de règles, de principes, de valeurs, de normes, déjà présents dans la société et sur lesquels le sujet a peu de prise. Même si les courants rassemblés sous le terme général d'éducation nouvelle ont depuis longtemps promu d'autres approches, leur influence est resté à la marge, inspirant un petit nombre d'acteurs mais ne réussissant pas à se répandre massivement. Certes, il existe des systèmes éducatifs qui sont plus sensibles que d'autres aux dispositifs de participation, à la mise en œuvre de conseils d'élèves que ces conseils se tiennent au niveau de la classe ou au niveau de l'école. Dans ce cas, les élèves se voient offrir des situations où ils peuvent vivre des moments de coopération, d'exercice de leurs libertés et donc de leurs droits, où leur parole est entendue, a du pouvoir.

Toutes ces expériences vécues, qu'elles soient liées ou non aux moments d'enseignement, qu'elles soient ou non

organisées dans des dispositifs *ad hoc*, sont autant de supports et d'occasion pour construire les concepts et valeurs que j'ai introduits dans les propositions précédentes. Ce sont des occasions, des supports et non des garanties, conditions nécessaires et non suffisantes, car il faut ces moments où l'on revient sur ces expériences, sur ces dispositifs pour les analyser, les étudier, énoncer les concepts qui permettent de les comprendre, de les évaluer. Nous sommes constamment dans une dialectique entre l'expérience et la raison, l'une et l'autre se construisant mutuellement.

Au delà de six propositions...

Au terme de ces six propositions, j'entends le lecteur soupirer et lever les bras au ciel devant l'immensité de la tâche. J'entends aussi les réductions dont l'éducation aux droits de l'homme est si souvent l'objet, réduction qui voudrait n'y voir qu'une éducation aux comportements, aux bons comportements, ceux requis par les adultes, surtout par ceux qui ont des positions de pouvoir à quelque niveau que ce soit, réduction au respect des règles, des lois, des normes sans autre dimension, notamment sans dimension critique. L'éducation aux droits de l'homme exige plus des adultes que des élèves. Elle exige plus pour au moins deux raisons :

- elle est éducation au risque, tout simplement parce que la liberté de l'autre est un risque, parce que l'affirmation de cette liberté laisse l'avenir ouvert, ouvert à la construction et à la responsabilité humaines. Le monde que les adultes, ceux qui actuellement tiennent les pouvoirs, ceux qui ont

entre 45 et 75 ans (!) n'est après tout pas si réussi que ces mêmes adultes soient si soucieux de le défendre et aient tant à craindre des jeunes ;

- elle n'est pas réservée à ces jeunes. Il y aurait, il y a beaucoup de danger à faire croire aux élèves que le monde des adultes est conforme aux valeurs et aux principes que ces mêmes adultes enseignent. De toute manière, les élèves n'ont pas besoin d'aller bien loin de chez eux ou d'arriver à un âge avancé pour observer les fossés qui existent entre ces valeurs, ces principes et les réalités. Cela ne dégitime ni les valeurs, ni les principes, ni les discours qui les prennent pour objet. Cela demande peut-être aux adultes un peu plus de modestie...

François Audigier est professeur de didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Courriel : Francois.Audigier@pse.unige.ch

La liste des publications récentes de l'auteur ainsi que quelques compléments bibliographiques sont consultables sur :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/audigier/welcome.html>