

**Valeurs
démocratiques
et
Finalités
éducatives**

Repères pour une pédagogie
des droits de l'homme et de la paix

Centre international de formation
à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix

**Collection
Thématique**

dirigée par
Jean Hénaire

N. 4
juin 1996

textes de

Isse Omanga Bokatola
Marc Gourlé
Iza Guerra-Labelle
Jean Hénaire
Véronique Truchot
José Tuvilla Rayo
Reynaldo R. Ty

CIFEDHOP

Collection Thématique

dirigée par Jean Hénaire

numéro 4

Valeurs démocratiques et Finalités éducatives

textes de

Isse Omanga Bokatola

Marc Gourelé

Iza Guerra-Labelle

Jean Hénaire,

José Tuvilla Rayo

Véronique Truchot

Reynaldo R. Ty

Centre international de formation à l'enseignement
des droits de l'homme et de la paix

CIFEDHOP

5, rue du Simplon, CH-1207 Genève
tel.: (22) 736 44 52; télécopieur: (22) 735 06 53

Avertissement

Pour promouvoir l'égalité des femmes et des hommes, les Editions du CIFEDHOP utilisent, dans toute la mesure du possible, une terminologie et un langage non sexistes. ■

« La langue, loin d'être jamais définitivement fixée, même dans sa forme écrite, est en perpétuel devenir, institution sociale et démocratique – parce que chacun et chacune y participe à tout instant » — (L'élimination du sexisme dans le langage, Recommandation n° R (90) 4 du Conseil de l'Europe)

Collection Thématique N. 4

Jean Hénaire
Directeur des Publications

Lucie-Mami Noor Nkaké
Conception & réalisation

Ont collaboré à ce numéro:

Suzanne Gall, Sara Guillet
Earl Noelte et Yves Lador

Les articles paraissant dans la Collection Thématique expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celles du CIFEDHOP.

© CIFEDHOP, Genève, juin 1996

Tous droits réservés
ISBN 2-97900094-0-4

Table des matières

Avant-propos.....	5
Monique Prindezis	
Quelques mots sur les auteurs	7
Le droit de l'ONU relatif aux droits de l'homme.....	9
(Procédure de conclusion et valeur juridique)	
Isse Omanga Bokatola	
Règlements scolaires et démocratie.....	47
Marc Gourlé	
Valeurs éducatives et justice sociale.....	59
Iza Guerra-Labelle	
Conflits de valeurs.....	71
Jean Hénaire	
L'école et les valeurs démocratiques.....	85
Véronique Truchot	
Pour une approche globale des valeurs en cause.....	101
José Tuvilla Rayo	
Pour un universalisme sans exclusives.....	119
(Notre commune humanité)	
Reynaldo R. Ty	

**Centre international de formation à l'enseignement
des droits de l'homme et de la paix — CIFEDHOP
(Fondation de droit suisse)**

Guy-Olivier Segond
Président

Monique Prindezis
Directrice

■ Créé en 1983, le CIFEDHOP est animé par une équipe pédagogique internationale de formateurs et de chercheurs spécialisés dans l'éducation aux droits de l'homme et à la paix.

■ Chaque année, le CIFEDHOP organise une session internationale de formation pour les enseignants des écoles primaires, secondaires et professionnelles, ainsi que des sessions régionales et nationales.

Avec le soutien de la Direction de la coopération au développement et de l'aide humanitaire du Département fédéral des affaires étrangères, Berne – Suisse.

Avant-propos

par
**Monique
Prindezis**

Une collection pour l'éducation à la paix

Un des objectifs de la Collection Thématique est de donner la parole aux membres de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP chargée d'élaborer les programmes anglophone, hispanophone et francophone de la Session internationale. Les articles expriment dans l'ensemble la vision et les approches méthodologiques de ceux et celles qui ont choisi, à travers leurs disciplines respectives, de faire oeuvre de pédagogie des droits de l'homme et de la paix. Les points de vue sont variés et le lecteur saura en apprécier la complémentarité qui est le fruit de pratiques exercées dans des contextes aussi différents que ceux dans lesquels vivent les auteurs.

Cette collection participe à la réalisation des objectifs du CIFEDHOP dans le domaine spécifique de la « *formation des formateurs* ». A cet égard, la contribution du Centre au respect, à la promotion ainsi qu'à la défense des droits de l'homme et de la paix dans le monde, est largement reconnue par la communauté internationale.

Le droit de l'ONU relatif aux droits de l'homme

Procédure de conclusion
et valeur juridique

par

Isse

Omanga Bokatola

Dans cet article, l'auteur trace un portrait évolutif de la valeur juridique des textes de l'ONU relatifs aux droits de l'homme. Ce texte a également pour but de familiariser le lecteur au processus conduisant à l'adoption d'instruments internationaux et à la terminologie employée. Cette approche descriptive permet de prendre la mesure de la portée et de la limite des instruments internationaux dans le cadre des relations entre les Etats. En conclusion, l'auteur suggère l'idée que la connaissance, la défense et la promotion des droits de l'homme sont au nombre des actions essentielles au développement de l'espace démocratique.

« Des violations de normes internationales, il y en a toujours eu... De plus, le fait que des violations existent ne met pas en doute la validité des règles violées. » Luigi Condorelli

Introduction

Le 26 juin 1945, l'Organisation des Nations Unies – 185 Etats membres au 31 décembre 1995 – naissait principalement suite à la deuxième guerre mondiale. En effet, en la créant, les *Pères fondateurs* entendaient notamment, selon les termes même de la Charte de l'Organisation, « *préserver les générations futures du fléau de*

la guerre, et proclamer à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, et dans l'égalité de droits des hommes et des femmes. »

La *Charte des Nations Unies* proclame ainsi les droits de l'homme sur de nouvelles bases. Effectivement, l'idée des droits de l'homme n'est pas apparue avec l'ONU. Pour certains auteurs, c'est dans l'antiquité grecque, puis romaine, que peuvent être trouvées les racines des droits de l'homme, ou plus exactement les droits naturels de l'homme (droits que la nature enseigne à tous les êtres humains). Toutefois, on sait que le monde gréco-romain reconnaissait la légitimité de l'esclavage. Cela exclut donc l'idée centrale des droits de l'homme dans son sens actuel qui est, d'après les Nations Unies, l'idée de *l'égalité universelle* de tous les hommes (de toutes les personnes humaines).

Mais il n'existe pas de définition juridique générale des droits de l'homme. La difficulté provient de l'incertitude même de la notion de droit de l'homme, due particulièrement à la diversité des civilisations, des régions et des idéologies qui se sont jusqu'à présent rattachées à ces droits. Les idées nouvelles prônant l'universalité des droits de l'homme, confirmée entre autres par la *Conférence mondiale des Nations Unies sur les droits de l'homme* –Vienne, 14-25 juin 1993 – essaient de supprimer les écoles et tendances diverses créées en relation avec ces droits. Par ailleurs, avec la fin de la guerre froide et la disparition des deux blocs (communiste et occidental), on en arrive aujourd'hui de l'Est à l'Ouest et du Nord au Sud, à une conception unique et globale des droits de l'homme, à une sorte de synthèse ou d'ensemble cohérent et indivis formé de trois générations de droits interdépendants: *les droits civils et politiques* –première génération, *les droits économiques, sociaux et culturels* –deuxième génération, ainsi que les droits dits de solidarité (*droits au développement, à l'environnement, à la paix*) –troisième génération.

L'ONU a adopté de nombreux textes protégeant les droits de l'homme. Ces *instruments normatifs* n'ont pas tous la même portée juridique. Certains, particulièrement connus (les *conventions*), revêtent une grande importance du fait de l'obligation qu'ont les Etats de les observer. D'autres (les *déclarations*) n'ont pas valeur obligatoire en droit, mais il convient de nuancer cette affirmation, car parmi ces textes quelques-uns ont contribué à la formation de normes coutumières d'où découlent des obligations générales.

Il est intéressant de signaler ici que parmi les sources du *droit international public*, droit qui comprend également le *droit international des droits de l'homme*, on distingue les *sources formelles*, c'est-à-dire les modes de création de règles internationales, et les *sources matérielles*, à savoir les causes politiques, sociales, économiques ou autres à la base de la création des règles internationales. Les sources formelles sont énumérées notamment dans l'article 38 du Statut de la *Cour internationale de Justice*, Statut annexé à la Charte des Nations Unies (tous les Etats membres de l'ONU sont automatiquement *parties* au statut de la Cour). Ces sources sont les conventions internationales, les coutumes internationales, les principes généraux de droit, et les moyens auxiliaires de détermination des règles de droit que constituent la jurisprudence et la doctrine. Seules nous intéressent, dans cette étude, les sources formelles principales que sont les conventions ou traités internationaux et les coutumes internationales.

Quelle que soit leur valeur juridique, les conventions et les déclarations relatives aux droits de l'homme qu'adopte l'*Assemblée générale des Nations Unies* sont toujours précédées par des projets discutés au sein des organes subsidiaires de l'Organisation. En général, dans la pratique de cette dernière en matière des droits de l'homme, tout d'abord la *Commission des droits de l'homme* adopte sur un sujet un projet de texte qu'elle transmet,

par l'intermédiaire du *Conseil économique et social*, à l'Assemblée générale. Celle-ci, à son tour, adopte ensuite une *recommandation* – appelée parfois *déclaration*– sur le sujet, avant enfin d'adopter une *convention* en la matière.

Ainsi, il existe trois types de normes onusiennes se rapportant aux droits de l'homme, en d'autres termes, *trois moments* dans l'évolution de la valeur juridique ou du caractère obligatoire des textes de l'ONU concernant les droits de l'homme. Ces *trois moments* seront illustrés à travers l'exemple du fruit. Tout fruit connaît trois étapes: d'abord, *le grain* ou la graine qui, potentiellement ou virtuellement, peut donner un fruit vert; ensuite, le *fruit vert* qui, généralement, n'est pas encore consommable; enfin, le *fruit mûr* que tout individu peut consommer.

Appliqué à la matière des droits de l'homme, cela donne trois étapes dans le processus d'élaboration des textes des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme.

Première étape le droit en grain

Il s'agit d'un texte en état de potentialité ou de projet, au niveau de la Commission des droits de l'homme ou du Conseil économique et social; c'est une semence pour un droit qui, à l'instar du *grain de sénevé* de la Bible, pourra produire ou non d'abord un *fruit-droit vert* (déclaration), ensuite éventuellement un *fruit-droit mûr* (convention), suivant l'endroit où tombe la semence, autrement dit selon la fortune des circonstances.

Deuxième étape le droit vert

Le droit vert est un *droit qui n'est pas encore consommable* par les individus, en d'autres termes, c'est

une déclaration (ou une recommandation) des Nations Unies qui a encore besoin de *mûrir* pour devenir *obligatoire* pour les Etats et *exigible* par des particuliers.

Troisième étape le droit mûr

Le droit mûr est un *droit consommable* par les individus, c'est-à-dire une convention des Nations Unies obligatoire pour les Etats parties qui se sont engagés à la respecter et à en assurer le plein exercice au profit des particuliers.

Les pages qui suivent ne prétendent pas dresser l'inventaire complet et exhaustif de l'activité normative onusienne afférente aux droits de l'homme. Elles visent seulement à en donner un aperçu à travers la différence de valeur juridique ou de caractère obligatoire entre les textes. Et ce sont les textes généraux et spécifiques élaborés sous formes de conventions ou de déclarations internationales qui retiennent, comme souligné auparavant, l'attention ici.

Le droit en grain relatif aux droits de l'homme

L'élaboration des projets de textes: la théorie

Au sein de l'ONU, il n'existe pas de procédure précise et unique pour l'établissement des textes internationaux se rapportant aux droits de l'homme. Tout au plus, dans sa résolution 41/120 du 4 décembre 1986 intitulée *Etablissement de normes internationales dans le domaine des*

droits de l'homme, l'Assemblée générale a invité les Etats membres et les organismes de la famille des Nations Unies à garder à l'esprit les principes directeurs suivants lorsqu'ils établissent les textes; ceux-ci devraient:

- concorder avec l'ensemble du droit international existant en matière des droits de l'homme;
- revêtir un caractère fondamental et procéder de la dignité et de la valeur inhérentes à la personne humaine;
- être suffisamment précis pour que les droits et obligations en découlant puissent être définis et mis en pratique;
- être assortis, le cas échéant, de mécanismes d'application réalistes et efficaces, y compris des systèmes d'établissements de rapport;
- susciter un vaste soutien international.

L'Assemblée générale a toujours affirmé le rôle important qui revient à la Commission des droits de l'homme dans l'élaboration des textes relatifs aux droits de l'homme. En effet, généralement, c'est la Commission des droits de l'homme qui prépare un projet de texte, à la demande de l'Assemblée générale par l'intermédiaire du Conseil économique et social, ou suite à une requête de la *Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités*. Lorsque l'initiative du texte ne vient pas de la Sous-Commission, la Commission des droits de l'homme peut demander l'avis de cette dernière, qui confie en général à l'un de ses membres la tâche de préparer une analyse de la question.

Après avoir reçu les documents pertinents établis par la Sous-Commission, la Commission des droits de l'homme d'ordinaire crée un groupe de travail informel à

composition non limitée, c'est-à-dire ouvert à tous ceux qui participent à ses travaux, pour examiner les questions liées à l'élaboration d'un texte, et préparer le projet. Le groupe de travail se réunit une fois par an pendant une semaine avant la session annuelle de la Commission.

Dans l'examen du *projet de texte*, la Commission a l'habitude de communiquer celui-ci pour vues, observations et suggestions à tous les Etats membres des Nations Unies, aux institutions spécialisées concernées par le sujet, aux organisations intergouvernementales régionales et aux organisations non gouvernementales intéressées. Les réponses reçues sont analysées en vue de leur prise en compte, et un document de travail les récapitulant est rédigé par le Secrétariat de l'ONU, en l'occurrence le Centre des Nations Unies pour les droits de l'homme. Presque toujours, avant l'adoption du projet, un *Comité linguistique* est chargé d'en revoir les versions dans toutes les langues de l'Organisation (anglais, arabe, chinois, espagnol, français, russe), afin d'en assurer la concordance. La Commission des droits de l'homme peut alors adopter le projet, qu'elle transmet au Conseil économique et social, lequel à son tour le transmet à l'Assemblée générale.

Le projet de Déclaration sur les droits des peuples autochtones: la pratique

L'élaboration du projet de *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* illustre parfaitement le processus décrit ci-dessus en matière de préparation des textes internationaux relatifs aux droits de l'homme.

Les *peuples autochtones* ou *aborigènes* sont ainsi dénommés parce qu'ils vivaient sur leurs terres avant que des colons ou des peuples dominants venus de

contrées éloignées ne s'y installent. L'existence de ces peuples a toujours été mise en danger lorsque des nouveaux venus, de cultures ou d'origines ethniques différentes, se sont établis dans leurs régions en s'appropriant des terres par la conquête, l'occupation, la colonisation ou d'autres moyens. Les peuples autochtones ont de tout temps cherché à conserver une identité et un patrimoine culturel qui leur étaient propres, en luttant contre les politiques d'assimilation et d'intégration visant à les insérer dans le moule des populations dominantes.

Genèse du projet de déclaration

Pendant plus de vingt ans à partir de la création de l'ONU, les représentants des peuples autochtones avaient lancé périodiquement des appels à l'Organisation, mais sans susciter de réactions. L'année 1970 a marqué un tournant lorsque la *Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités* a recommandé et obtenu l'autorisation du Conseil économique et social, via la Commission des droits de l'homme, de procéder à une étude générale et complète du problème de la discrimination à l'encontre des populations autochtones. En 1971, la Sous-Commission a désigné un de ses membres, M. José R. Martínez Cobo, en tant que *Rapporteur spécial* chargé d'effectuer cette étude, qui devait notamment proposer des mesures nationales et internationales à adopter pour éliminer la discrimination contre les populations autochtones. Le rapport final de M. Martínez Cobo a été présenté à la Sous-Commission en 1984.

Toutefois, avant que le *Rapporteur spécial* n'ait achevé son étude, la Sous-Commission, comme le lui avait autorisé le Conseil économique et social en 1982, a constitué annuellement, depuis août 1982, un *Groupe de*

travail sur les populations autochtones chargé, d'une part, de passer en revue les faits nouveaux concernant la promotion et la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, d'autre part, d'accorder une attention particulière à l'évolution des normes relatives aux droits de ces populations. Organe subsidiaire de la Sous-Commission, le groupe de travail est composé de *cinq experts* indépendants membres de la Sous-Commission. Il se réunit durant une semaine juste avant la session annuelle de la Sous-Commission, et est ouvert à toutes les parties intéressées: représentants des gouvernements, d'institutions spécialisées et d'autres organes de l'ONU, d'organisations internationales et intergouvernementales régionales, d'organisations non gouvernementales et de populations autochtones elles-mêmes.

Elaboration du projet de déclaration

Le Groupe de travail de la Sous-Commission a accordé une grande importance, surtout à la seconde partie de son mandat, à l'évolution des normes internationales concernant les droits des populations autochtones. Il a ainsi décidé en 1985 de donner priorité à l'élaboration d'un projet de déclaration internationale sur les droits des populations autochtones (la Sous-Commission a remplacé les termes *populations autochtones* par l'expression *peuples autochtones* en 1988) que l'Assemblée générale des Nations Unies sera appelée à examiner en vue de son adoption et proclamation. De nombreux milieux ayant appuyé l'accomplissement de cette tâche, un projet de texte a été établi et a servi de base à l'élaboration de la déclaration. Plusieurs droits et libertés des peuples autochtones sont traités dans le projet de déclaration, qui prévoit également des procédures pour résoudre les conflits ou les différends entre Etats et peuples autochtones. Le Groupe de travail

de la Sous-Commission a tenu compte des observations formulées au cours de ses sessions et d'autres remarques communiquées par écrit.

De nombreuses années (1985-1993) et de multiples travaux ont été nécessaires pour pouvoir aboutir à un accord sur toutes les questions diverses et difficiles soulevées par le texte. L'Assemblée générale en décembre 1992, la Commission des droits de l'homme en mars 1993, et la Conférence mondiale sur les droits de l'homme, dans la *Déclaration et programme d'action de Vienne* de juin 1993, ont prié le Groupe de travail de la Sous-Commission de faire de son mieux pour achever l'élaboration du projet de déclaration en 1993. Pour donner suite à ces recommandations, le Groupe de travail de la Sous-Commission, en juillet 1993, a terminé la préparation et adopté le projet de déclaration sur les droits des peuples autochtones.

Suites données au projet de déclaration.

En août 1993, la Sous-Commission a prié le Secrétaire général de l'ONU de soumettre dès que possible le projet de déclaration aux services appropriés du Centre pour les droits de l'homme en vue de sa révision technique. Comme d'habitude, la *révision technique* se fait conformément aux principes directeurs mentionnés ci-dessus et contenus dans la *Résolution 41/120* du 4 décembre 1986 de l'Assemblée générale. Cette révision tient aussi compte de la propre expérience du Secrétariat en la matière.

Ainsi, pour la révision technique du projet de Déclaration sur les droits des peuples autochtones qu'il a effectuée en 1994, le Secrétariat s'est particulièrement attaché à une formulation cohérente et précise, en ayant notamment recours au *genre neutre*, et a veillé à assurer l'harmonisation entre diverses versions du texte dans les

différentes langues officielles de l'ONU, ainsi que la concordance entre le préambule et le dispositif du texte. Il faut noter, en outre, que le Secrétariat a examiné les articles du projet à la lumière des instruments internationaux en vigueur, à savoir les instruments internationaux qui figurent dans la dernière version du document des Nations Unies *Droits de l'homme, Recueil d'instruments internationaux* (1994), la *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples*, la *Convention de l'Organisation Internationale du Travail relative aux peuples indigènes et tribaux* –N° 169– et la *Convention sur la diversité biologique*. Il convient enfin de souligner que la révision demandée par la Sous-Commission était d'ordre technique et visait à aider les peuples autochtones et les gouvernements à comprendre certains points du projet de déclaration. Aucune modification n'a ainsi été apportée au projet adopté en juillet 1993 par le Groupe de travail de la Sous-Commission sur les populations autochtones.

En août 1994, la Sous-Commission a adopté le projet révisé techniquement de *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Elle a également décidé de le soumettre à la Commission des droits de l'homme, à la session de cette dernière de 1995, en lui demandant de l'examiner dans les meilleurs délais.

En mars 1995, la Commission des droits de l'homme a donné suite à la demande formulée par l'Assemblée générale en décembre 1994, qui l'encourageait à examiner le projet de déclaration adopté par la Sous-Commission: elle a décidé de créer à titre prioritaire un groupe de travail intersessions à composition non limitée de la Commission des droits de l'homme, chargé exclusivement d'élaborer un projet de déclaration sur les droits des peuples autochtones, à la lumière du projet de déclaration adopté par la Sous-Commission en août 1994, pour examen et adoption par l'Assemblée générale dans le courant de la *Décennie internationale des populations autochtones* –10 décembre 1994-10 décembre 2004. Cette

décision ayant été approuvée par le Conseil économique et social en juillet 1995, le *Groupe de travail de la Commission des droits de l'homme* a tenu sa première session du 20 novembre au 1er décembre 1995.

Le groupe de travail de la Commission a entamé la première lecture du *projet de déclaration*, tel qu'il avait été adopté par la Sous-Commission en août 1994. Les participants ont déclaré que dans l'ensemble le projet représente une bonne base de discussion. Mais personne ne peut présager de la durée de ces discussions, lorsqu'on sait que le projet de déclaration connaîtra au Groupe de travail de la Commission le même parcours qu'il a connu au groupe de travail de la Sous-Commission, et qu'il a fallu huit ans pour que le groupe de travail de la Sous-Commission ne l'adopte. Tout le monde s'accorde cependant sur la nécessité pour le groupe de travail de la Commission des droits de l'homme et pour la Commission elle-même d'adopter le plus rapidement possible un projet de déclaration, à transmettre au Conseil économique et social. Ce dernier soumettra à son tour le projet à l'Assemblée générale, en vue d'une adoption souhaitée dans le cadre de la Décennie internationale des populations autochtones.

Conclusion

Tout ceci signifie que le *projet de Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* demeure encore, comme tout projet de texte international, une semence pour un droit ou un *droit en grain* qui, en tant que potentialité, pourra produire ou non un jour un *fruit-droit vert*, c'est à dire une *déclaration*.

Certains textes des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme sont restés des *droits en grain*, en d'autres termes des textes qui n'ont pas dépassé la première étape du processus d'élaboration des textes de l'ONU relatifs

aux droits de l'homme, l'étape de la Commission des droits de l'homme et du Conseil économique et social. A la fin de 1995, on peut mentionner les textes suivants:

- ☐ l'ensemble de règles minima pour le traitement des détenus, adopté par le premier Congrès des Nations Unies pour la prévention du crime et le traitement des délinquants, tenu à Genève en 1955 et approuvé par le Conseil économique et social dans ses résolutions 663(XXIV) du 31 juillet 1957 et 2076(LXII) du 13 mai 1977;
- ☐ les garanties pour la protection des droits des personnes passibles de la peine de mort, approuvées par le Conseil économique et social dans sa résolution 1984/50 du 25 mai 1984;
- ☐ les principes relatifs à la prévention efficace des exécutions extrajudiciaires, arbitraires et sommaires et aux moyens d'enquêter efficacement sur ces exécutions, recommandés par le Conseil économique et social dans sa résolution 1989/65 du 24 mai 1989.

Enfin, en plus du projet de Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, d'autres projets se trouvent aussi actuellement en état de *droit en grain* auprès de la Commission des droits de l'homme. Ce sont:

- ☐ le projet de Déclaration sur le droit et la responsabilité des individus, groupes et organes de la société de promouvoir et de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales universellement reconnus;
- ☐ le projet de protocole facultatif se rapportant à la convention contre la torture et autre peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradant, visant à instituer un système préventif de visites régulières dans les lieux de détention;
- ☐ le projet de protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie impliquant des enfants;
- ☐ le projet de protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant la participation des enfants aux conflits armés.

Le droit vert relatif aux droits de l'homme

Considérations générales

C'est la Charte de l'ONU qui donne à l'Assemblée générale et au Conseil économique et social des responsabilités en matière de droits de l'homme. Une des principales fonctions du *Conseil économique et social* est de préparer, sur des questions de sa compétence, des projets de convention pour les soumettre à l'Assemblée générale, projets préparés par les Commissions techniques du Conseil, notamment la Commission des droits de l'homme: la Commission est ainsi un organe subsidiaire du Conseil, et ce dernier relève de l'Assemblée générale, à laquelle il fait rapport chaque année. En général, lorsqu'il reçoit les projets de textes de la Commission des droits de l'homme, le Conseil économique et social les fait siens et les recommande à l'Assemblée générale pour adoption.

Signification des déclarations

En matière de droits de l'homme, l'Assemblée générale adopte par une *résolution*, dans la deuxième étape du processus d'élaboration des textes des Nations Unies, une *recommandation* appelée parfois *déclaration*, généralement d'application étendue voire universelle.

Les termes *déclaration* et *recommandation* ont des sens précis dans le langage onusien. Selon la pratique de l'ONU, une *déclaration* est un instrument formel et solennel, qui se justifie en de rares occasions, lorsque par

exemple l'Organisation affirme des principes ayant une grande importance et une valeur durable, et attend des Etats membres qu'ils respectent au maximum les principes énoncés, comme dans le cas de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Une *recommandation*, par contre, est moins formelle. En dehors de cette distinction, il n'y a aucune différence entre une déclaration et une recommandation. Ainsi donc, la déclaration ou la recommandation, qui est universellement applicable, énonce dans la plupart des cas des principes généraux ou des normes générales concernant les droits de l'homme.

Raison d'être des déclarations

Dans la pratique des Nations Unies, *l'adoption* des déclarations ou des recommandations –deuxième étape– précède toujours celle des conventions –troisième étape. Cela se justifie par d'importantes raisons. En effet, l'expérience montre que si de nombreux Etats sont prêts à approuver une proclamation de principes, ils sont beaucoup plus hésitants lorsqu'il est question de se lier par une *convention internationale*. En conséquence, dès lors qu'il est établi que, dans un domaine particulier, de profondes divergences empêcheront les Etats de ratifier une convention universelle, il est souhaitable d'obtenir au moins d'eux la reconnaissance d'un certain nombre de principes communs. Ainsi, vu les difficultés que rencontre l'élaboration des conventions internationales, il apparaît normal de prévoir une autre procédure sous la forme d'une déclaration de principes.

Mais il y a une autre raison à l'adoption des déclarations avant celle des conventions. Dans le cas où les Nations Unies ont élaboré une convention mais que celle-ci n'est pas *ratifiée* ou est ratifiée seulement par un nombre restreint d'Etats, les principes contenus dans la convention n'auront aucune portée. En revanche, s'il

existe une *déclaration solennelle* de l'Assemblée générale, celle-ci restera, en la matière, le texte fondamental de référence pour les organisations internationales et les Etats. Il y a là, en quelque sorte, comme une tentative de création du droit international par imprégnation, par intoxication. Et lorsque la déclaration a été adoptée à une forte majorité et repose sur un large consensus de la communauté internationale, elle peut constituer un moyen de pression d'un ensemble d'Etats sur d'autres et donner naissance à une *coutume internationale* à condition qu'elle reçoive une application générale dénuée d'ambiguïté.

Vie des déclarations

Elaboration des déclarations

C'est le plus souvent à sa *Troisième Commission*, qui s'occupe des questions sociales, humanitaires et culturelles, que l'Assemblée générale soumet la plupart des problèmes relatifs aux droits de l'homme, y compris les projets de texte qui lui sont transmis par le Conseil économique et social. Il est utile d'indiquer que dans la plupart des cas, la *Sixième Commission* de l'Assemblée générale, la *Commission juridique*, est associée à l'étude des projets de textes.

Cependant, pour des raisons diverses, il arrive que l'Assemblée générale examine directement certains projets sans étude préalable par une grande Commission (l'Assemblée générale compte *sept Commissions*). Dans ce cas, l'Assemblée générale peut décider de créer un groupe de travail à composition non limitée, ouvert à

tous les Etats membres, chargé de mener à bien l'élaboration du texte. Elle peut autrement décider de constituer un *Comité spécial* pour l'étude du texte, Comité composé d'Etats membres choisis sur la base d'une répartition géographique équitable, et représentant les principaux systèmes juridiques du monde. Dans tous les cas, l'Assemblée générale d'ordinaire invite les Etats membres, les organisations intergouvernementales et non gouvernementales intéressées à participer aux travaux et à coopérer en vue de l'élaboration du texte.

Adoption des déclarations

Après l'examen du texte préparé par ses grandes Commissions, par son Groupe de travail ou par son Comité spécial (parfois aussi par une Conférence ou un Congrès mondial convoquée par l'ONU), l'Assemblée générale dans une résolution *adopte et proclame* solennellement la déclaration. L'Assemblée générale habituellement invite dans la même résolution toutes les personnes à titre individuel ainsi que les gouvernements, les organes de l'ONU, les institutions spécialisées, les organisations intergouvernementales et les organisations non gouvernementales à reconnaître les droits énoncés dans la déclaration et à s'efforcer d'en assurer le respect au moyen de mesures législatives et autres. Elle les prie également de donner la plus large publicité possible au texte en utilisant les moyens d'information à leur disposition, et demande au Secrétaire général de l'ONU d'assurer lui aussi une large diffusion de la déclaration.

Valeur juridique des déclarations

Comme toutes les recommandations des Nations Unies, les déclarations relatives aux droits de l'homme

sont des textes dépourvus de portée juridique obligatoire: leurs destinataires ne sont pas obligés de s'y soumettre et ne commettent aucune infraction en ne les respectant pas. Le simple artifice qui consiste à appeler un texte *déclaration* plutôt que *recommandation*, ne peut rendre ce texte obligatoire pour ses destinataires. Ainsi, d'un point de vue strictement juridique, les déclarations et recommandations méritent bien l'appellation de *droit vert* car elles ont nécessairement besoin de *mûrir* pour devenir obligatoires pour les Etats et exigibles par les particuliers.

Cependant, étant donné la solennité et la signification plus grandes des *déclarations*, on peut considérer qu'en les adoptant, les Nations Unies manifestent par là leur vive espérance que les membres de la communauté internationale respecteront les principes qui y sont proclamés. Par conséquent, *droit vert* non obligatoire sur le plan juridique, les déclarations et recommandations peuvent être moralement et politiquement très contraignantes: ce sont d'indéniables moyens de pression morale et politique. Ainsi, l'hostilité d'un Etat à une déclaration ou recommandation qui a obtenu le soutien d'un groupe plus ou moins vaste d'Etats, l'oblige à être sur la défensive et à motiver sa position.

Ces considérations morales et politiques sont encore plus pressantes lorsqu'on connaît les moyens de pression psychologique dont sont revêtues les déclarations: solennité de la proclamation, formulation imitant celle des conventions, etc. Tout ceci peut être davantage renforcé quand les déclarations ou recommandations contiennent un mécanisme de contrôle chargé de permettre l'appréciation des progrès accomplis dans l'application des principes proclamés ou de signaler les insuffisances ou faiblesses dans leur mise en oeuvre. Et de tels mécanismes de contrôle existent quelquefois dans le cadre des déclarations relatives aux droits de l'homme, comme par exemple dans le cas de la *Déclaration sur l'élimination de toutes les formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction*.

Enfin, l'absence de force juridique obligatoire des déclarations et recommandations ne signifie pas qu'elles n'ont aucune portée: les déclarations et recommandations participent à la création de nouvelles règles coutumières internationales, pour autant, d'une part, qu'elles traduisent la conviction des Etats d'être juridiquement liés, d'autre part, qu'elles soient suivies d'une pratique générale et conforme dénuée d'ambiguïté. Tel est le cas, notamment, de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*.

En effet, définissant «un idéal commun à atteindre par tous les peuples et par toutes les nations», la Déclaration universelle des droits de l'homme ne comporte pas, par elle-même, valeur obligatoire en droit. Toutefois, en l'incorporant dans leur *Constitution*, certains Etats ont par leur propre comportement accepté de la respecter. En ce sens, le caractère obligatoire de la Déclaration universelle découle moins du texte lui-même que de l'engagement unilatéral de l'Etat de l'accepter. D'autre part, la Déclaration universelle a été citée par d'autres résolutions et actes internationaux, elle a eu depuis son adoption une résonance morale et politique considérable. Ainsi, elle est devenue à la longue un document de référence, voire une source de droit international: la Déclaration universelle inspire la politique de l'ONU, et avec elle celle, de tous les Etats; elle est l'un des textes qui ont contribué éminemment à la formation de *règles coutumières* fondées sur ses dispositions. Et on le sait, les coutumes internationales constituent, avec les conventions ou traités internationaux, les sources formelles principales du *droit international public*, droit qui comprend également le *droit international des droits de l'homme*.

Le droit mûr relatif aux droits de l'homme

Considérations générales

On le sait, dans le domaine des droits de l'homme, l'Assemblée générale a souvent adopté sur un même sujet une recommandation, appelée parfois *déclaration*, et une convention quelquefois dénommée *pacte*. Selon la pratique de l'ONU, l'adoption des *conventions* ou *traités* – troisième étape – a toujours lieu après celle des déclarations ou recommandations – deuxième étape.

Pour les Nations Unies, un *traité* est un accord officiel entre deux ou plusieurs Etats, accord international qui, en matière de droits de l'homme, contient des dispositions visant à promouvoir ou à sauvegarder un ou plusieurs droits de l'homme. Le traité porte habituellement le titre de convention. Pour en souligner la grande importance sur le plan général, certaines conventions ont reçu la dénomination de *pacte*. Le texte qui modifie des dispositions d'une convention ou complète cette dernière par de nouvelles clauses est généralement appelé *protocole*. Elaborée sur la base des principes généraux ou des normes générales proclamées dans la déclaration qui l'a précédée sur le même sujet, la convention, dans la troisième étape du processus d'élaboration des textes des Nations Unies, énonce des droits précis, fixe des limitations ou restrictions à l'exercice de ces droits et précise les obligations que doivent assumer les Etats.

Procédure de conclusion des conventions

On s'en souvient, les déclarations et recommandations n'ont pas de valeur obligatoire en droit, et sont seulement adoptées et proclamées par l'Assemblée générale de l'ONU. Par contre, les conventions sont, elles, des textes destinés à avoir une force juridique obligatoire à l'égard des Etats visés dans lesdites conventions. C'est pourquoi, les conventions et les pactes sont adoptés dans une résolution de l'Assemblée générale et, à la différence des déclarations et recommandations, ils sont ouverts à la *signature* ainsi qu'à la *ratification* ou à l'*adhésion* des Etats, futurs membres (ou parties) de ces conventions ou pactes. La conclusion des conventions comporte ainsi plusieurs phases successives qui conduisent à l'expression définitive du consentement des Etats à être liés. Ce sont la *négociation*, la *signature*, l'*approbation* et la *ratification*, auxquelles on doit ajouter l'*adhésion*, toutes commandant l'*entrée en vigueur* des conventions.

La négociation

La *négociation* des conventions se fait exactement de la même façon que celle des déclarations; on le sait, l'élaboration des déclarations s'est *conventionnalisée*. La négociation commence avec des pourparlers de groupes à groupes menés au sein de la Troisième et de la Sixième Commission de l'Assemblée générale, du Groupe de travail ou du *Comité spécial*, quelquefois également au sein d'une Conférence spéciale ou d'un Congrès mondial convoqué par l'Assemblée générale. Elle se prolonge par la suite au sein de l'Assemblée générale, de la Conférence spéciale ou du Congrès mondial en séance plénière, où le texte est de nos jours de plus en plus discuté et voté article par article, et où de nombreux Etats individuellement ou collectivement procèdent à des explications de votes, donnant ainsi avec précision la

teneur de leur position sur la règle examinée. Aussi longtemps que le texte n'est pas arrêté, c'est-à-dire jusqu'à l'adoption de la convention, toutes ses dispositions peuvent être remises en cause, selon la technique toujours plus systématisée de *compromis global* (*package deal* en anglais), en vertu de laquelle l'accord d'un Etat sur un point donné est subordonné à son accord sur tous les autres.

Le texte arrêté de convention est toujours constitué du *préambule* et du *dispositif*. Le préambule contient l'énumération des Etats parties ainsi que l'exposé des motifs ou l'objet et le but de la convention. Le dispositif comprend tout d'abord les articles, ensuite les clauses finales c'est-à-dire la procédure d'amendement, de révision, les modalités d'entrée en vigueur, d'extension, la durée de la convention, etc., enfin éventuellement les annexes à la convention qui généralement sont des dispositions techniques ou complémentaires concernant certains articles de la convention ou son ensemble.

La signature

La fin de la négociation du texte se décompose en deux opérations: d'abord le vote ou l'adoption par consensus de la convention par l'Assemblée générale, la Conférence spéciale ou le Congrès mondial, ensuite la signature de la convention par les représentants des Etats. La *signature* a pour portée d'authentifier le texte issu de la négociation, c'est-à-dire de déclarer que le texte arrêté est fidèle à l'intention des Etats. Un texte authentifié n'est en principe pas susceptible de modification.

La *signature* marque la fin de la négociation, mais ne signifie pas que la convention soit devenue obligatoire pour les Etats qui l'ont signée. En général, le caractère juridique obligatoire de la convention résulte de

l'expression du consentement à être lié par elle et non de la signature. Toutefois, dans certains cas, la signature peut constituer, en elle-même, l'expression du consentement de l'Etat à être lié par la convention qui devient alors obligatoire du seul fait qu'il l'ait signée : ceci est le cas dans la procédure de conclusion des conventions en *forme simplifiée*, qui est une procédure courte dans laquelle la signature remplit la double fonction d'authentification du texte et d'expression de la volonté d'être lié. Dans tous les autres cas, c'est-à-dire de conclusion des conventions en forme solennelle (ou classique, ordinaire, longue), la signature manifeste la volonté de l'Etat de continuer la procédure jusqu'à l'expression définitive de sa volonté d'être lié par la convention.

L'approbation

L'approbation constitue le premier acte par lequel les autorités de l'Etat expriment le consentement de celui-ci à être lié. Elle permet aux autorités de l'Etat, en l'occurrence, dans les Etats à régime représentatif, les *Parlements* qui sont associés à la conclusion des conventions, de vérifier si les représentants du gouvernement n'ont pas outrepassé les instructions reçues.

Cette vérification n'est en principe pas une remise en cause de la parole donnée puisque la convention n'est pas encore définitivement *obligatoire* pour l'Etat; il s'agit uniquement d'un nouvel examen du texte avant d'engager juridiquement l'Etat. Néanmoins, cet examen n'est pas une pure formalité car le Parlement peut être amené à refuser l'approbation de la convention : le droit de refuser de ratifier une convention est donc inhérent à la notion de procédure solennelle, classique, ordinaire ou longue de conclusion des conventions.

L'approbation parlementaire intervient généralement dans l'intervalle de temps entre la signature et la ratification de la convention. Elle n'est donc pas la ratification proprement dite car dans les régimes représentatifs, le Parlement autorise la ratification, et le Chef de l'Etat y procède formellement. Après l'approbation, le Parlement ne peut définitivement plus remettre en question la ratification de la convention ou l'adhésion à celle-ci.

La ratification

La *ratification* est le second acte par lequel les autorités de l'Etat expriment le consentement de ce dernier à être lié : c'est l'acte par lequel l'autorité étatique la plus haute dans la compétence de conclure les conventions, dans les régimes représentatifs le Chef de l'Etat, confirme la convention élaborée par ses représentants à la négociation, consent à ce qu'elle devienne définitive et obligatoire et s'engage solennellement au nom de l'Etat à l'exécuter. Avec la ratification de la convention, l'Etat met ainsi un terme à la procédure classique ou ordinaire de conclusion.

Il est utile de relever qu'il n'existe pas de présomption ou d'obligation générale de l'Etat de ratifier une convention qu'il a signée et qui a été approuvée par son Parlement. La compétence de ratifier appartenant au Chef de l'Etat, c'est-à-dire à l'exécutif, celui-ci peut très bien ne pas donner suite à l'autorisation parlementaire et s'abstenir de ratifier pour des raisons d'opportunité politique, comme il peut prendre son temps et ne le faire qu'après un très long délai. Quels que soient les motifs de son abstention, l'Etat qui n'exprime pas son consentement définitif à être lié n'a pas l'obligation de respecter la convention et ne peut pas non plus se prévaloir des dispositions de cette dernière. Seul l'envoi

des instruments de ratification est susceptible de lier l'Etat.

L'adhésion

L'adhésion est l'acte par lequel un Etat qui n'a pas participé à la négociation et, de ce fait, n'a pas signé le texte de la convention, exprime son consentement définitif à être lié. L'adhésion a la même portée que celle de la signature et de la ratification.

L'entrée en vigueur

Pour qu'une convention commence à s'appliquer, il faut d'abord que soient remplies les conditions de son entrée en vigueur. En matière de conventions conclues sous les auspices de l'ONU, il est de tradition que les clauses finales de ces conventions subordonnent *l'entrée en vigueur* de ces dernières à la réunion, non pas de toutes, mais seulement d'un certain nombre de ratifications. Ainsi, ce nombre est habituellement aujourd'hui de *trente-cinq*, mais est souvent modulé et abaissé si l'on veut faciliter l'entrée en vigueur, ou augmenté si une large participation est nécessaire pour des raisons d'efficacité. On peut citer ici le cas de la *Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille*, adoptée et ouverte à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale le 18 décembre 1990, qui n'est pas encore entrée en vigueur: à la fin de 1995 n'avait toujours pas été atteint le nombre de *vingt instruments de ratification* ou d'adhésion requis à cet effet, bien que l'ONU compte 185 Etats membres.

La limitation du nombre des ratifications indispensables à l'entrée en vigueur des conventions est assurément une évolution dans la technique de conclusion des conventions, car elle facilite et accélère l'application de ces dernières. Mais l'existence de plus en

plus répandue d'un grand nombre de réserves apportées à certaines dispositions des conventions par les États qui ratifient ces conventions, affaiblit ces dernières : en effet, s'il est vrai que le jeu des réserves peut conduire à l'universalité des conventions, en permettant l'engagement d'États qui, sans cette soupape de sûreté, refuseraient de se lier, cela se fait généralement au prix de la dénaturation des conventions qui perdent toujours leur intégrité.

Application des conventions

Il appartient aux *Etats parties* d'appliquer les conventions internationales relatives aux droits de l'homme. En outre, prévus par certaines conventions, des organes spécialisés ont été créés à seule fin de contrôler l'application des dites conventions par les États qui les ont ratifiées ou y ont adhéré. Par ailleurs, l'Assemblée générale, le Conseil économique et social et ses organes subsidiaires, notamment la *Commission des droits de l'homme* et la *Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités*, portent une grande attention à la surveillance de l'application des règles relatives aux droits de l'homme énoncées en particulier dans les conventions internationales.

Les organes de contrôle de l'application des conventions

Ce sont spécialement :

- Le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (dix-huit membres), qui surveille l'application de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale.

- Le Comité des droits de l'homme (dix-huit membres), qui surveille l'application du Pacte international relatif aux droits civils et politiques et du Protocole facultatif s'y rapportant.
- Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (dix-huit membres), qui surveille l'application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.
- Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes (vingt-trois membres, toutes des femmes), qui surveille l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes.
- Le Comité contre la torture (dix membres), qui surveille l'application de la Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.
- Le Comité des droits de l'enfant (dix membres), qui surveille l'application de la Convention relative aux droits de l'enfant.

En général, *le mandat* de ces Comités se résume ainsi:

– examiner les rapports périodiques présentés par les Etats parties sur les mesures prises pour donner effet aux droits reconnus dans les conventions ; ces rapports doivent, le cas échéant, indiquer les facteurs et les difficultés empêchant les Etats parties de s'acquitter pleinement des obligations prévues dans les conventions ;

–faire aux Etats parties des suggestions et des recommandations d'ordre général fondées sur les renseignements reçus.

Le *Comité pour l'élimination de la discrimination raciale* est en outre autorisé à examiner les communications émanant de particuliers, après épuisement de tous les recours internes disponibles, et/ou les différends entre Etats relatifs aux obligations découlant de la convention; dans ce deuxième cas, il est investi d'un rôle de bons offices et de conciliation entre les Etats parties.

Le *Comité des droits de l'homme*, quant à lui, peut aussi jouer le rôle de conciliateur en examinant, dans certaines circonstances, les communications dans lesquelles un Etat partie prétend qu'un autre Etat partie ne s'acquitte pas de ses obligations au titre du Pacte. Il est par ailleurs autorisé, aux termes du Protocole facultatif, à examiner après épuisement de tous les recours internes disponibles, des communications émanant de particuliers qui prétendent être victimes de violations de l'un des droits énoncés dans le Pacte, et à faire part de ses constatations à l'Etat partie intéressé et aux particuliers.

Le *Comité contre la torture* peut également, en ce qui le concerne, examiner dans certaines circonstances et après épuisement des recours internes, les communications des particuliers. Il peut, de plus, procéder si nécessaire à une enquête confidentielle comportant une visite sur le territoire d'un Etat partie, avec l'accord et la coopération de celui-ci, lorsque des renseignements crédibles font état de pratiques systématiques de torture sur le territoire dudit Etat partie. Les conclusions de l'enquête peuvent être transmises à l'Etat partie intéressé, avec tous les commentaires et suggestions appropriés.

Les membres des différents Comités sont normalement élus pour quatre ans par les Etats parties. Ils siègent à titre individuel et sont choisis de manière à assurer une répartition géographique équitable et à représenter les principaux systèmes juridiques du monde. Les Comités soumettent généralement chaque année un rapport sur leurs activités à l'Assemblée générale. Dans ces rapports, les différents Comités regrettent assez souvent le retard qu'accumulent les Etats parties dans la présentation de leurs rapports périodiques respectifs. D'où la portée limitée de ce moyen de contrôle de l'application des conventions, lorsqu'on sait en outre que ce système ne constitue pas véritablement un moyen de contraindre les Etats à mettre fin à des violations des droits reconnus dans les conventions.

Les autres procédures d'examen des communications relatives aux droits de l'homme

On se limite ici, en raison de leur importance particulière, aux procédures qui permettent à la Commission des droits de l'homme et à la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités, d'examiner les renseignements concernant les violations flagrantes des droits de l'homme contenus dans les *communications* ou plaintes relatives aux droits de l'homme.

Dans sa résolution 1235 (XLII) du 6 juin 1967, le Conseil économique et social a autorisé la Commission et la Sous-Commission, comme ces dernières le lui avaient demandé, à examiner les renseignements concernant les violations flagrantes des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans tous les pays. En vertu de cette résolution, la Commission et la Sous-Commission peuvent, dans certains cas, prendre des mesures au sujet de plaintes relatives aux droits de l'homme. La Commission peut en outre, s'il y a lieu, et après avoir examiné attentivement les renseignements reçus, entreprendre une étude approfondie des situations qui relèvent de constantes et systématiques violations des droits de l'homme et présenter un rapport et des recommandations à ce sujet au Conseil.

Se fondant sur la résolution 1235 (XLII), la Sous-Commission a élaboré un projet de résolution que la Commission a présenté au Conseil. Les principales dispositions du projet de résolution ont été adoptées par le Conseil dans sa résolution 1503 (XLVIII) du 27 mai 1970 intitulée *Procédure à adopter pour l'examen des communications relatives aux violations des droits de l'homme et des libertés fondamentales*. Ainsi, les procédures de l'ONU applicables à l'examen des communications relatives aux violations des droits de l'homme sont établies dans les

résolutions du Conseil économique et social 1235 (XLII) du 6 juin 1967 et 1503 (XLVIII) du 27 mai 1970, ainsi que dans les règles sur l'admissibilité de ces communications adoptées par la Sous-Commission dans sa résolution du 13 août 1971.

Conformément à ces textes, la Sous-Commission est autorisée à constituer un groupe de travail composé de cinq de ses membres, *le Groupe de travail des communications*. Ce groupe se réunit une fois par an pendant deux semaines, immédiatement avant la session de la Sous-Commission, et doit attirer l'attention de cette dernière sur les communications et, le cas échéant, les réponses y relatives des gouvernements « *qui semblent révéler l'existence d'un ensemble de violations flagrantes et systématiques des droits de l'homme et des libertés fondamentales et dont on a des preuves dignes de foi* ».

La Sous-Commission a pour rôle d'examiner en *séance privée* (ou confidentielle) les *communications* portées devant elle par décision majoritaire du Groupe de travail des communications, et de choisir les situations particulières qu'elle va soumettre à la Commission des droits de l'homme et « *qui semblent révéler l'existence d'un ensemble de violations flagrantes et systématiques des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et dont on a des preuves dignes de foi* ». Dans sa détermination, la Sous-Commission tient compte non seulement des *communications* et des réponses y relatives des gouvernements, mais également de *tous autres renseignements pertinents* pouvant provenir des ONG et des individus.

La Commission des droits de l'homme procède alors quant au fond, en *séance privée* également, à l'examen des situations particulières. Aidée dans sa tâche par son propre Groupe de travail, elle dispose de deux possibilités. Premièrement, elle peut décider de faire elle-même une étude approfondie et de présenter un rapport confidentiel assorti de recommandations au Conseil

économique et social. Une telle étude n'est subordonnée au consentement ni du gouvernement concerné, ni d'aucun organe supérieur à la Commission. Deuxièmement, elle peut décider qu'une situation particulière peut faire l'objet d'une enquête de la part d'un Comité spécial. Une pareille enquête est cependant subordonnée au consentement exprès de l'Etat concerné, et est conduite en collaboration constante avec ce dernier. Le Comité spécial fait un *rapport confidentiel* à la Commission contenant des observations et suggestions appropriées. La Commission se fonde sur ce rapport confidentiel pour présenter ses recommandations au Conseil économique et social. Le Conseil peut décider d'adresser les recommandations reçues à des Etats déterminés.

Dans l'application de ces procédures, la *Commission des droits de l'homme* a plutôt mis au point d'autres méthodes de travail qui lui ont permis d'établir un dialogue avec les gouvernements des Etats intéressés, grâce notamment à des contacts directs pris entre ses sessions soit par le Secrétaire général de l'ONU, soit par des représentants spéciaux ou des experts indépendants (*Rapporteurs spéciaux*) désignés par elle et priés de lui faire rapport à sa session suivante. Lors de sa cinquante-et-unième session, qui s'est tenue à Genève du 30 janvier au 10 mars 1995, la Commission des droits de l'homme a ainsi examiné les situations de violations des droits de l'homme dans les pays suivants sur la base du rapport confidentiel que lui avait soumis la Sous-Commission en août 1994 :

□ *en séance publique*, avec la participation des observateurs des Etats membres et non membres de l'ONU, des représentants des organisations intergouvernementales et non gouvernementales ainsi que de ses représentants spéciaux et Rapporteurs spéciaux :

Afghanistan, Burundi, Chine, Chypre, Cuba, États-Unis d'Amérique, Fédération de Russie (Tchéchénie), Guinée, Haïti, Iran, Irak, Liban (Sud Liban et Ouest de la Bekaa), Myanmar, Nigéria, Papouasie-Nouvelle-Guinée (Île de Bougainville), Rwanda, Soudan, Timor oriental, ex-Yougoslavie (Bosnie-Herzégovine, Croatie, Kosovo, République fédérative de Yougoslavie - Serbie et Monténégro), Zaïre;

□ *en séance confidentielle ou privée* :

Albanie, Arabie saoudite, Arménie, Azerbaïdjan, Lettonie, Ouganda, République de Moldova, République démocratique populaire Lao, Rwanda, Slovénie, Tchad, Thaïlande.

Au cours des années, certains gouvernements se sont montrés de plus en plus coopératifs, mais d'autres se sont opposés à ces procédures. Cela démontre la persistance des réticences des Etats à l'égard des moyens de contrôle de l'application des conventions : les procédures de contrôle n'ont en fait qu'une valeur relative, beaucoup dépend de la bonne volonté des Etats et des pressions de toutes sortes qui peuvent être exercées sur eux.

Observations finales

Celui qui connaît les textes internationaux relatifs aux droits de l'homme, connaît les droits de l'homme. Celui qui connaît les droits de l'homme, connaît ses droits. Cette équation assez simple est fondamentale car celui qui est conscient de ses droits a les meilleures chances de les faire respecter. Mais, pour une personne

qui connaît ses droits, des milliers d'autres n'en ont aucune notion. Or la connaissance des droits de l'homme, la plus largement répandue, constitue la meilleure et la plus sûre protection contre les risques de violations.

L'éducation et l'information aux droits de l'homme peuvent rendre chacun plus conscient de ses droits et *mieux équipé* pour les défendre. Mieux informés, plus particulièrement des moyens qui existent sur le plan international, les particuliers, les groupes, les organisations non gouvernementales, peuvent communiquer des renseignements, par exemple à l'ONU, sur d'éventuelles violations flagrantes et systématiques des droits de l'homme, et participer ainsi aux *réseaux de pressions* de toutes sortes qui peuvent être exercées sur les Etats pour que ceux-ci respectent les conventions qu'ils ont ratifiées ou auxquelles ils ont adhéré.

Qui plus est, le rôle des particuliers, individuellement ou collectivement, ne doit pas et ne peut pas se limiter uniquement à la participation au contrôle de l'application des textes. *Destinataire premier* des droits de l'homme, l'opinion publique – donc l'individu en fin de compte – doit continuer à jouer le rôle qu'elle joue de plus en plus dans la phase d'élaboration des textes: un puissant stimulant pour les rédacteurs que sont les Etats. L'opinion publique doit également poursuivre sa contribution à la promotion des droits de l'homme, à travers notamment ses activités en matière d'*enseignement des droits de l'homme*. En définitive, finalité ou but même des droits de l'homme, *l'individu* doit participer lui-même activement à leur élaboration, leur application, leur promotion. Il y va tout simplement de son existence. ■

Déclarations adoptées par l'ONU

A la fin de 1995, l'Assemblée générale des Nations Unies avait adopté les déclarations et recommandations suivantes relatives aux droits de l'homme :

- Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)
- Déclaration des droits de l'enfant (1959)
- Déclaration sur l'octroi de l'indépendance aux pays et aux peuples coloniaux (1960)
- Déclaration relative à la souveraineté permanente sur les richesses et les ressources naturelles (1962)
- Déclaration des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1963)
- Recommandation sur le consentement au mariage, l'âge minimum du mariage et l'enregistrement des mariages (1965)
- Déclaration concernant la promotion parmi les jeunes des idéaux de paix, de respect mutuel et de compréhension entre les peuples (1965)
- Déclaration sur l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes (1967)
- Déclaration sur l'asile territorial (1967)
- Proclamation de Téhéran (1968)
- Déclaration sur le progrès et le développement dans le domaine social (1969)
- Déclaration des droits du déficient mental (1971)
- Déclaration relative aux principes de la coopération internationale en ce qui concerne le dépistage, l'arrestation, l'extradition et le châtement des individus coupables de crimes de guerre et de crimes contre l'humanité (1973)
- Déclaration universelle pour l'élimination définitive de la faim et de la malnutrition (1974)
- Déclaration sur la protection des femmes et des enfants en période d'urgence et de conflit armé (1974)
- Déclaration sur l'utilisation du progrès de la science et de la technique dans l'intérêt de la paix et au profit de l'humanité (1975)
- Déclaration sur la protection de toutes les personnes contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants (1975)
- Déclaration des droits des personnes handicapées (1975)
- Déclaration internationale contre l'apartheid dans le sport (1977)
- Déclaration sur la préparation des sociétés à vivre dans la paix (1978)

- Déclaration sur l'Afrique du Sud (1979)
- Code de conduite pour les responsables de l'application des lois (1979)
- Déclaration sur l'élimination de toutes les formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction (1981)
- Déclaration sur la participation des femmes à la promotion de la paix et de la coopération internationales (1982)
- Déclaration des principes fondamentaux de justice relatifs aux victimes de la criminalité et aux victimes d'abus de pouvoir (1985)
- Déclaration sur les droits de l'homme des personnes qui ne possèdent pas la nationalité du pays dans lequel elles vivent (1985)
- Déclaration sur les principes sociaux et juridiques applicables à la protection et au bien-être des enfants, envisagés surtout sous l'angle des pratiques en matière d'adoption et de placement familial sur les plans national et international (1986)
- Déclaration sur le droit au développement (1986)
- Déclaration sur la protection de toutes les personnes contre les disparitions forcées (1992)
- Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (1992)
- Déclaration et Programme d'action de Vienne (1993)

Conventions de l'ONU en vigueur

A la fin de 1995, les conventions suivantes des Nations Unies relatives aux droits de l'homme sont en vigueur :

- Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide (1948)
- Convention pour la répression de la traite des êtres humains et de l'exploitation de la prostitution d'autrui(1949)
- Convention relative au statut des réfugiés (1951)
- Convention relative au droit international de rectification (1952)
- Convention sur les droits politiques de la femme (1952)
- Protocole amendant la convention relative à l'esclavage signée à Genève le 25 septembre 1926 (1953)
- Convention relative au statut des apatrides (1954)
- Convention supplémentaire relative à l'abolition de l'esclavage, de la traite des esclaves et des institutions et pratiques analogues à l'esclavage (1956)
- Convention sur la nationalité de la femme mariée (1957)

- Convention sur la réduction des cas d'apatridie (1961)
- Convention sur le consentement au mariage, l'âge minimum du mariage et l'enregistrement des mariages (1962)
- Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965)
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966)
- Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966)
- Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966)
- Protocole relatif au statut des réfugiés (1966)
- Convention sur l'imprescriptibilité des crimes de guerre et des crimes contre l'humanité (1968)
- Convention internationale sur l'élimination et la répression du crime d'apartheid (1973)
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979)
- Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants (1984)
- Convention internationale contre l'apartheid dans les sports (1985)
- Convention relative aux droits de l'enfant (1989)
- Deuxième protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits civils et politiques, visant à abolir la peine de mort (1989)

Orientations bibliographiques

1. DOCUMENTS DE L'ONU

Boutros Boutros-Ghali. Agenda pour la paix. New York, 1992.

Boutros Boutros-Ghali. Agenda pour le développement. New York, 1995.

Nations Unies. Droit de l'homme. Recueil d'instruments internationaux. 2 volumes (première et deuxième parties). New York et Genève, 1994.

Nations Unies. Activités de l'ONU dans le domaine des droits de l'homme. 2 volumes. New York, 1992 et 1994.

- Nations Unies. Campagne mondiale d'information sur les droits de l'homme. Genève, 1991.
- Nations Unies. Conférence mondiale sur les droits de l'homme. Déclaration et Programme d'action de Vienne de juin 1993. New York, 1993.
- Nations Unies. Droits de l'homme. Questions et réponses. New York, 1987.
- Nations Unies. Fiches d'information sur les droits de l'homme. 22 volumes. Genève, 1988-1995.
- Nations Unies. Pour la paix et le développement. Rapport annuel sur l'activité de l'Organisation en 1994. New York, 1994.
- Nations Unies. Rapport sur les sessions de la Commission des droits de l'homme. 10 volumes. Genève, 1986-1995.
- Nations Unies. Rapport sur les sessions de la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et la protection des minorités. 10 volumes. Genève, 1986-1995.
- Nations Unies. Rapport sur les sessions du Groupe de travail de la Sous-Commission sur les populations autochtones. 11 volumes. Genève, 1985-1995.
- United Nations. Human Rights, International Instruments. Chart of Ratification as at 31 december 1995. New York and Geneva, 1995.
- United Nations. Reference guide in the Field of Human Rights. New York, 1993

2. AUTRES OUVRAGES

- Ballaloud, Jacques. Droits de l'homme et organisations internationales. Paris, Montchrestien, 1984.
- Bastid, Suzanne. Les traités dans la vie internationale, conclusion et effets. Paris, Economica, 1985.
- Bedjaoui, Mohammed (éditeur). Droit international public, bilan et perspectives. 2 volumes. Paris, Pedone, UNESCO, 1991.
- Bertrand, Maurice. L'ONU. Paris, La découverte, 1994.
- Bokatola, Isse Omanga. L'Organisation des Nations Unies et la protection des minorités. Bruxelles, Bruylant, 1992.
- Combacau, Jean. Le droit des traités. Paris, PUF, Collection Que sais-je?, 1991.
- Cot, Jean-Pierre et Pellet, Alain (sous la direction de). La Charte des Nations Unies, Commentaire article par article. Paris, Economica, 2e édition, 1991.
- Djiena Wembou, Michel-Cyr. L'ONU et le développement du droit international. Paris, Berger-Levrault, 1991.
- Dormenval, Agnès. Procédures onusiennes de mise en oeuvre des droits de l'homme, limites ou défauts ? Paris, P.U.F, 1991.

Dupuy, Pierre-Marie. Droit international public. Paris, Dalloz-Sirey, 2e édition, 1993.

Ksentini, Fatma Zohra. Les procédures onusiennes de protection des droits de l'homme, recours et détours. Paris, Publisud, 1994.

La protection internationale des droits de l'homme. (ouvrage collectif). Bruxelles, éditions de l'U.L.B., 1977.

Nguyen Quoc, Dinh (et autres). Droit international public. Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 5e édition, 1994.

Vasak, Karel (rédacteur général). Les dimensions internationales des droits de l'homme. Paris, UNESCO, 1978

Règlements scolaires et démocratie

par
**Marc
Gourlé**

L'auteur nous propose une réflexion sur la question des relations d'autorité jeunes-adultes à l'école. Après en avoir cerné les principaux enjeux, il nous propose une activité pédagogique autour de la réglementation scolaire. On reconnaîtra dans ce texte l'importance qu'accorde l'auteur aux valeurs d'une pédagogie centrée sur la coopération et le respect mutuel des acteurs.

« On ne peut apprendre la démocratie que dans un cadre démocratique. Il ne suffit pas d'enseigner la démocratie et la tolérance; l'école doit prêcher par l'exemple » **Conseil de l'Europe**

L'élève, sujet de droit

L'élève est un acteur de son éducation. Et s'il est un véritable partenaire à part entière, c'est qu'il a des droits et des responsabilités. Cela dit, encore faut-il pouvoir en tirer les conséquences pour la vie quotidienne dans les établissements scolaires.

Etre *sujet de droit*, c'est pouvoir prendre la parole: c'est exprimer ses idées, ses opinions, manifester son consentement ou son désaccord et participer pleinement à la définition des règles du jeu.

On ne peut, écrit-on, apprendre la démocratie que dans un cadre démocratique où la participation est non seulement permise mais encouragée, où les opinions peuvent être ouvertement exprimées et discutées, où l'on garantit la liberté d'expression aux élèves et aux enseignants, où règnent impartialité et justice, où chacun se sent stimulé et interpellé (*)

Le droit à l'expression par la participation

Il est utopique de prétendre que de jeunes adolescents puissent devenir des *citoyens responsables* et capables de participer à la vie de la communauté sans qu'ils aient été initiés, au préalable, aux compétences et aux responsabilités qui les accompagnent.

Pour former des êtres libres, il faut leur donner la parole. L'article 12 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* stipule, à cet effet, que l'enfant a droit, dans toute question ou procédure le concernant, d'exprimer librement son opinion et de voir cette opinion prise en considération. Demandons-nous de ce fait si, d'une manière générale, les principes de l'éducation aux droits de l'homme contenus dans cette convention se traduisent dans les aspects suivants de la vie scolaire:

(*) Conseil de l'Europe: Symposium sur l'éducation relative aux droits de l'homme dans les écoles d'Europe occidentale, Vienne, mai 1983.

- les objectifs et l'organisation scolaire;
- les méthodes d'enseignement et les approches pédagogiques;
- les relations élèves-enseignants;
- la contribution des uns et des autres au bien-être de la communauté scolaire.

A cet égard, A. Hart, professeur de psychologie environnementale à la City University de New York, propose une série de conditions minimales auxquelles un projet pédagogique doit satisfaire pour que la participation soit autre chose qu'un exercice factice et manipulatoire. Elles sont au nombre de quatre:

- les enfants comprennent les intentions du projet;
- ils savent qui a pris les décisions concernant leur participation et pourquoi;
- leur rôle a un sens et n'est pas purement figuratif;
- ils souhaitent y participer ou sont d'accord pour y apporter leur collaboration une fois qu'ils ont été informés.

L'autorité et sa légitimité démocratique

La *participation* des élèves à la vie de l'école renvoie à une réflexion sur l'autorité. Qu'on le veuille ou non, cette autorité existe. Le personnel enseignant et la direction de l'école la tiennent des parents et de la législation scolaire. Celle-ci leur attribue la responsabilité d'aider les jeunes à se former et leur confère le pouvoir de veiller à l'atteinte de cet objectif. C'est le cas, du moins, dans les pays où la

légitimité démocratique d'une telle législation est reconnue conforme au droit international des droits de l'homme.

Le caractère démocratique de la législation scolaire ne rend cependant pas accessoire une réflexion sur les rapports égalitaires entre jeunes et adultes à l'école. Comment développer ceux-ci tout en sachant, au départ, que ces derniers sont investis *de facto* d'une autorité, aussi légitime paraît-elle être?

Les personnes en situation d'autorité à l'école peuvent se servir du pouvoir que leur reconnaît la loi pour animer, faciliter les rapports interpersonnels et *inter-groupaux*, aider la personne et le groupe à réaliser leurs objectifs respectifs et à devenir plus créateurs et épanouis. C'est pourquoi il est souhaitable que les détenteurs de l'autorité mettent l'accent sur les moyens à mettre en oeuvre en vue d'aider les jeunes à participer à leur propre développement. Tout en assumant la responsabilité de veiller à ce que l'école atteigne les objectifs prescrits par la loi, les dépositaires de l'autorité doivent, par ailleurs, s'assurer que les droits des élèves soient respectés.

Ainsi envisagé, l'exercice de l'autorité ne se présente plus comme un obstacle à la vie scolaire démocratique, mais comme un facteur d'égalité et un levier d'épanouissement.

Le règlement scolaire, un enjeu pour l'exercice des droits

Quel qu'il soit, un règlement véhicule des *valeurs*. Le fait de choisir consciemment et volontairement d'édicter un *règlement scolaire* sur la base des principes de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et de la

Convention relative aux droits de l'enfant, c'est consentir à promouvoir un ensemble de valeurs que sont la paix, l'égalité, la fraternité, la justice, la tolérance et la solidarité, notamment. C'est aussi donner un sens à la participation de chacun et offrir la possibilité de construire et de vivre un projet éducatif rassembleur et motivant. C'est l'esprit d'une dynamique qui se fonde sur l'affirmation des droits et libertés de la personne et la reconnaissance de leur libre et responsable exercice. Dans cet esprit, nous pensons qu'un règlement d'école doit réunir les conditions suivantes:

- la consultation préalable des personnes concernées;
- la participation des intéressés à l'élaboration de son contenu;
- une présentation en une formulation simple et claire;
- sa connaissance par tous ceux et toutes celles à qui il est destiné;
- l'observance pour tous et toutes, sans exclusives;
- la prédominance, en tous cas de non-observance, d'une intervention éducative et non-punitive.

Application pédagogique

« Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention. » (**Article 28.2. Convention relative aux droits de l'enfant**).

Une étude de cas

Pouvons-nous concevoir un établissement scolaire dont les principes directeurs seraient contenus dans une «Charte» qui respecterait les droits de chacun et garantirait l'exercice des libertés fondamentales telles qu'affirmés dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et dans la *Convention relative aux droits de l'enfant*?

L'activité suivante constitue un élément de réponse à cette question; elle vise principalement deux objectifs:

- cerner les attitudes et les comportements qui rendent difficile ou impossible l'exercice des droits et des libertés fondamentales à l'école;

- proposer aux participants d'élaborer en équipe quelques articles d'un règlement scolaire traduisant les principes de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et de la *Convention relative aux droits de l'enfant*.

Il importe de souligner que cette activité propose une démarche réflexive et ne prétend pas apporter de solution-miracle, compte tenu de situations qui prévalent dans plusieurs milieux scolaires. On doit conserver à l'esprit que « *l'école est souvent un lieu de non-droit* », pour employer l'expression de B. Defrance. Il arrive qu'enseignants, direction et élèves transgressent à plus d'un titre la loi ou portent atteinte à l'intégrité physique ou morale d'autrui. Il arrive aussi que le droit soit inconnu ou méconnu par l'enseignant lui-même ou que celui-ci soit parfois confronté à des situations dramatiques devant lesquelles il peut se sentir désarmé: violence, exclusion, expulsion, etc. Dans certains endroits, des pistes intéressantes sont par ailleurs explorées; des équipes de professionnels non-enseignants sont dans des écoles à la disposition des enseignants et

des élèves; ailleurs, des sessions de sensibilisation et de formation sont offertes au personnel de l'enseignement.

L'activité proposée peut se dérouler lors de sessions de formation, de journées pédagogiques ou en classe, avec les élèves. Dans ce dernier cas notamment, cette activité intéressera l'éducateur qui favorise ou qui a l'intention de favoriser des apprentissages sur le mode coopératif.

mots-clés

Démocratie, droits et obligations, éducation, justice, libertés fondamentales, participation.

matériels

La Déclaration universelle des droits de l'homme ainsi que sa version simplifiée publiée par l'Association mondiale pour l'Ecole instrument de paix; la Convention relative aux droits de l'enfant ainsi que le dossier pédagogique réalisé par l'EIP-Belgique et intitulé: Découvrons la Convention des droits de l'enfant; des études de cas, crayons de couleurs différentes et des feuilles de papier grand format.

Exemples de cas réels relevés dans des écoles d'Amérique, d'Afrique et d'Europe

■ Des élèves d'une école primaire ont été insultés, battus puis exclus pour vingt-quatre heures au motif qu'ils n'avaient pas balayé leur classe avant l'arrivée de leur maîtresse.

■ Des filles sont insultées, méprisées ou harcelées par des garçons.

■ Un élève obèse est la risée de ses camarades de classe.

■ Des jeunes sont *rackettés* par des plus âgés.

■ Un enseignant est constamment chahuté par ses élèves qui l'empêchent d'enseigner.

■ Un enseignant traite ses élèves «*d'imbéciles*» et se moque ostensiblement de ceux qui éprouvent des difficultés.

■ Un directeur d'établissement soutient inconditionnellement la version des adultes lors de différends avec les élèves.

■ Un élève de 8 ans s'est vu la bouche bâillonnée d'un morceau de ruban de papier-cache parce qu'il n'avait pas été autorisé à parler.

■ Une forte proportion d'élèves ne se sont pas présentés à l'école le jour de leur grande fête religieuse: ils ont été notés «0» parce que le professeur avait décidé de faire passer un examen ce jour-là.

■ Des élèves publient un *journal étudiant* dans lequel on tient des propos vexants pour les membres de la direction.

■ Le directeur a peur de sanctionner des élèves qui ont agressé une enseignante dans l'exercice de sa fonction.

■ Un élève de 9 ans reçoit la punition d'écrire vingt fois «*Je ne peux pas rire à l'école*».

■ Dans une école secondaire, un professeur d'histoire soutient que *l'holocauste* n'a jamais eu lieu.

■ Un chef d'établissement oblige un élève coupable de vol à confesser publiquement *son crime* devant tous les élèves de l'école réunis dans la cour de récréation pour la circonstance.

■ Un directeur d'établissement n'apprécie guère que des garçons nouent leurs cheveux avec un élastique. Un jour, il a joué au coiffeur et a coupé la queue de cheval d'un élève « *qui faisait trop le malin* ».

■ Des jeunes filles musulmanes refusent d'ôter leur foulard en classe. Elles sont expulsées de l'école.

■ Un jour de décembre, une élève est sanctionnée au motif qu'elle a utilisé les toilettes réservées à l'usage des enseignants. Les toilettes des élèves sont situées à l'extérieur et ne sont pas chauffées.

■ Un élève dénonce d'autres élèves qui vendent de *l'herbe* à l'intérieur des murs de l'école. A la récréation, nombreux sont les camarades qui l'insultent et le traitent de « *balance* ».

■ Sur le terrain de stationnement du collègue, un professeur trouve sa voiture couverte de graffitis et les pneus crevés.

L'utilisation des études de cas en pédagogie

Des études dans le domaine de la psychologie cognitive ont montré que l'analyse de cas concrets permet de mieux *contextualiser* les apprentissages. La prise en compte des interactions sociales entre pairs peut servir de catalyseur de changement.

Résumant les résultats d'une recherche publiée récemment sur l'utilisation des études de cas dans la formation des maîtres, N. Rome souligne que la discussion autour de cas permet de clarifier la réflexion autant orale qu'écrite. Il semble donc, d'ajouter l'analyste, « que la combinaison d'une réflexion écrite, individuelle et orale, interactive, sur des cas pédagogiques concrets permette d'approfondir la métacognition ».

Déroulement de l'activité

L'atelier se déroule comme suit:

① Les participants sont invités à prendre connaissance de la *Déclaration Universelle des Droits de l'homme* – DUDH – et de la *Convention des droits de l'enfant*; s'il s'agit d'une activité en classe avec les élèves, ceux-ci devront consacrer d'abord quelque temps à l'étude de ces deux *instruments internationaux* avant de passer aux exemples de cas.

② Les participants forment quatre groupes dans le but d'exprimer leurs points de vue sur ces deux textes et notent sur papier leurs commentaires. Chaque groupe se désigne un/une secrétaire.

③ Chaque groupe procède ensuite à des études de cas transcrites sur des affiches collées au mur. Chacun des cas correspond à une situation vécue dans des écoles de pays et de continents différents.

④ Eu égard aux cas présentés, les participants sont appelés à réagir en jouant le rôle de parent, d'élève, d'enseignant ou de chef d'établissement; ainsi, les participants se constituent en quatre groupes: celui des parents, des élèves, des enseignants, des autorités scolaires.

⑤ Chacun des groupes identifie les droits et libertés vus comme prioritaires dans le cadre scolaire; ces droits et libertés sont associés à des articles de la DUDH et de la *Convention relative aux droits de l'enfant*.

⑥ A partir de cette sélection, les groupes rédigent quatre articles d'un projet de *règlement intérieur*.

⑦ Les différents groupes se concertent afin de décider en commun du contenu final du règlement. Celui-ci est ensuite *affiché au mur* pour faciliter la synthèse de l'activité.

Cette activité se veut un déclencheur pour une discussion sur les rapports jeunes-adultes à l'école. Elle pose l'hypothèse qu'il est possible et souhaitable que le traditionnel «règlement intérieur» se mue en une «charte des droits et obligations» inspirée du contenu de la Convention des droits de l'enfant. De manière à ce que s'opère un changement au terme duquel l'adhésion libre et consentie à des normes se substitue à l'imposition unilatérale, sans possibilité de remises en question.■

Références

- Découvrons la Convention des droits de l'enfant. Bruxelles, Éd. Labor, 1995.
- Défense des Enfants International (DEI). Les droits de l'enfant en question(s). Liège, Ed. Jeunesse et droit, 1982.
- Defrance, B. La construction de la loi à l'école. Conférence introductive prononcée à l'Université de Liège, 11 mars 1995; voir également: L'école, un lieu de non-droit? In: *Le Soir*, 13 mars 1995.
- Hart, Roger A. Que signifie la participation des enfants? In: Bulletin de l'éducation pour le développement, Genève, UNICEF, Volume 3, n° 1, mai 1992.
- Leduc, C. et de Massy, P. Pour mieux vivre ensemble. Guide de réflexion sur la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec* à l'intention des jeunes en milieu scolaire. Montréal, Modulo éditeur, 1988.
- Rome, Nelly. L'utilisation de l'étude de cas dans la formation des maîtres. Perspectives documentaires en éducation. N° 35, 1995, pp. 137-140.

Valeurs éducatives et justice sociale

De l'exclusion
à l'inclusion

par

Iza

Guerra-Labelle

Dans cet article, l'auteure explique, premièrement, pourquoi le système éducatif brésilien est structurellement producteur d'inégalités éducatives et sociales. En un deuxième temps, elle montre, à la lumière de son expérience de terrain, que l'éducation populaire est libératrice parce qu'elle est porteuse d'épanouissement personnel et de changement social. Derrière ce portrait descriptif, se dégage une réflexion éclairante sur les valeurs de l'école publique d'aujourd'hui dans les sociétés latino-américaines.

« L e sort fait par une société à ses enfants la touche elle-même au plus profond de son existence; après tout, une société humaine ne vit que dans la mesure où elle se survit dans un héritage, c'est-à-dire pour ses enfants » J. Korczak

Je crois que l'une des grandes préoccupations de tous est de savoir comment échapper à la civilisation mercantile dans laquelle nous vivons et dans laquelle nous paraissions condamnés à vivre depuis la fin du *socialisme réel*. En cette fin de siècle, nous souhaiterions commémorer la paix entre les peuples, le développement et le progrès des diverses sociétés, l'égalité entre les êtres humains avec leurs droits de citoyens amplement

reconnus. Mais c'est avec tristesse que nous constatons qu'au milieu des grandes conquêtes scientifiques et technologiques, nous vivons, en fait, une grande crise.

Une crise qui découle de l'implantation du *modèle néo-libéral*, post-moderne (expression très à la mode), qui indique un nouveau moment de l'accumulation capitaliste. Celle-ci provoque des changements à l'échelle mondiale, au sein des processus de restructuration industrielle et de globalisation de l'économie. Cette crise apparaît comme un élément conjoncturel du modèle. Elle se traduit par l'exclusion de secteurs chaque fois plus importants de la société et qui peut être identifiée clairement à travers de nombreuses manifestations. Au nombre d'entre elles, notons particulièrement les taux élevés de chômage à l'échelle mondiale, la mobilité des personnels, l'augmentation du marché informel de la main-d'oeuvre, le travail saisonnier. Comme le soulignaient fort à propos les responsables d'un colloque sur *la citoyenneté*, tenu à Montréal en 1994 : « *Lorsque la croissance économique n'est plus considérée comme un moyen, mais comme une fin en soi, et que toutes les politiques sont soumises à cet objectif, le risque est grand de voir s'installer, peu à peu, une véritable dictature économique* ».

Ces symptômes de la crise tendent à s'aggraver avec l'introduction de nouveaux paradigmes technologiques et organisationnels comme la sous-traitance et l'informatisation de grands secteurs de la sphère productive. Ils entraînent la destruction de l'organisation ouvrière et l'effritement de la conscience de classe.

La déperdition socio-éducative et socio-sanitaire s'étend à l'ensemble de la planète. Prénant depuis longtemps dans les pays du tiers monde -dits de la *périphérie*-, ce dépérissement peut être observé aujourd'hui au coeur des pays développés. Des nuances, certes, s'imposent dans les comparaisons. Mais dans son économie générale, le phénomène affiche les mêmes

caractéristiques et se présente sous plusieurs aspects. S'agissant du droit à l'éducation, on notera la persistance des taux d'illettrisme et d'échecs scolaires. Au plan sanitaire, les déficiences des services se traduisent par une détérioration de la santé de la population, la réapparition d'épidémies –que l'on croyait éradiquées–, l'augmentation effrayante des déséquilibres mentaux, l'apparition de nouvelles maladies provoquées par des virus et des bactéries. La pénurie de logements, l'éviction de familles jetées à la rue et le nombre grandissant des *sans toits* illustrent dramatiquement l'absence de politiques équitables en matière d'habitation. Le malaise social semble s'étendre à tout. En cette fin de siècle, la résurgence du racisme et des idées fascisantes, l'augmentation de la criminalité et de la violence forment un cocktail hétéroclite explosif. Ce sont tous ces indicateurs qui privent l'homme de perspectives et l'empêchent de construire une utopie. Les critères de distinction entre pays ne doivent pas être uniquement d'ordre économique (Produit intérieur brut –PIB–, taux de change et niveaux d'inflation), mais aussi d'ordre social afin d'accorder une attention toute particulière aux enfants.

Une enfance à deux vitesses

L'idéal libéral, qui prédomine dans la pensée occidentale se fonde sur trois pierres inséparables: la démocratie, la citoyenneté et l'école publique. Depuis la Révolution française, on sait que l'instruction publique, obligatoire et universelle est indispensable pour garantir l'égalité politique, condition indispensable à la liberté du citoyen et au développement démocratique.

Le Brésil fut jadis esclavagiste. Ce fait n'a pas été sans effets sur le façonnement du système éducatif. D'une manière *positive*, l'esclavagisme a contribué à fabriquer

un mélange des cultures et des ethnies; en revanche, il a produit des générations d'élites qui, encore aujourd'hui, s'arrogent un pouvoir seigneurial qui s'autorise de comportements de propriétaires à l'égard d'une main-d'oeuvre servile et exploitée.

Lorsqu'on analyse le système éducatif brésilien, en particulier le secteur public, ces séquelles de l'esclavagisme apparaissent clairement. En effet, on peut dire que l'école n'a pas été conçue comme un levier d'intégration nationale, mais comme une stratégie d'exclusion sociale. Depuis l'époque coloniale, l'élite s'est toujours refusée à ce que le peuple s'alphabétise. Cette façon de penser perdurera tout au long de l'Empire et ce n'est qu'avec l'*Estado Novo*, dans les années trente de ce vingtième siècle, que l'école publique deviendra, en principe, un droit pour tous.

Par ailleurs, comme le souligne très bien le professeur Darcy Ribeiro, quand on analyse le système éducatif brésilien deux faits attirent l'attention: l'extension de son réseau public, certes, mais aussi sa précarité. Le réseau scolaire public accueille 30 millions d'élèves, mais cette immense machine génère néanmoins un demi million d'illettrés par année. Dans la ville de Rio de Janeiro, avec ses cinq millions et demi d'habitants, une cinquantaine de milliers d'enfants abandonnent l'école après trois ou quatre années de scolarité. Ils peuvent être considérés comme des analphabètes. Si l'on ajoute à ce contingent le groupe des analphabètes fonctionnels, le nombre total de ces enfants se voit multiplié par deux. Du coup, l'entrée dans la vie adulte de ces jeunes se fait dans la marginalité, l'exclusion et l'ignorance d'un outil fondamental d'émancipation qu'est l'écriture.

Selon les données du gouvernement de l'Etat de Rio de Janeiro, des mille enfants inscrits en première année du cours primaire, la moitié d'entre eux seulement parviendront à se rendre en cinquième année. Et cette

exclusion va en progressant. Cette situation montre l'incapacité du système de maintenir l'attention de l'enfant et de le préparer, avec habileté et efficacité, à la société, à la maîtrise des outils d'insertion que sont la lecture et l'écriture. Deux causes sont à l'origine de ce handicap: l'abandon scolaire et le redoublement.

L'abandon scolaire est la conséquence directe de facteurs socio-économiques structurels. Dans la société brésilienne, la majorité des enfants se voient obligés, dès l'âge le plus tendre, à travailler en vue de contribuer au revenu familial. Le redoublement, quant à lui, est imputable aux déficiences du système scolaire dont l'analyse révèle des lacunes, notamment en ce qui concerne la connaissance des enfants et leurs caractéristiques, la formation des enseignants et techniciens parties au processus éducatif, les approches pédagogiques et les choix didactiques ainsi que l'infrastructure matérielle. Ces facteurs sont intrinsèquement reliés. Il importe, à cet égard, d'attirer particulièrement l'attention sur les processus d'évaluation vus comme partie intégrante de la didactique et de la pédagogie.

La persistance des inégalités

Au Brésil, l'école publique accueille l'enfance pauvre, urbaine ou rurale. Les enfants pauvres de la ville vivent dans les bidonvilles –*favelas*–, les habitations précaires –*mocambos*– et les terrains marécageux –*alagados*– des grandes villes. Malnutris, rachitiques, ces enfants sont en lutte constante contre les privations. La majorité d'entre eux sont des descendants d'esclaves. Ils savent, en raison de cet héritage, la nécessité et l'urgence de se construire comme être social, de se forger une nouvelle identité.

Les enfants pauvres des milieux ruraux naissent dans l'illettrisme familial, l'éducation n'ayant jamais été considérée comme une priorité. Ces enfants sous-alimentés travaillent la journée entière à aider leurs parents aux travaux de la terre ou à peiner dans des entreprises agricoles ou d'élevage. Dans ce dernier cas, ils perçoivent un salaire; celui-ci, bien que dérisoire, se révèle absolument essentiel à leur survie et à celle de leur famille. L'existence de ces enfants est déjà celle des adultes de leur classe.

A la ville comme à la campagne, la vie des enfants pauvres commande courage, esprit de lutte et d'invention. Stratégies et tactiques de survie s'imposent au quotidien. Ces enfants sont issus d'une culture où les représentations sociales, la notion du temps et de l'espace sont marquées du signe de l'urgence du jour. L'avenir est quelque chose de lointain et la plupart du temps lié à la possibilité de migration, du Nord ou du Nord-Est vers le Sud du pays, ou du bidonville sur la butte vers les rues asphaltées. Ces traits se traduisent clairement dans le langage. Il y a le langage du pauvre et celui de l'élite.

Les enfants des classes riches et aisées fréquentent l'école privée. Ils ignorent ce que sont les privations. Ils se nourrissent d'une culture basée sur l'écriture et la lecture et voient leurs parents en faire tout autant. Leur capacité d'abstraction et de socialisation se développent normalement. Le cadre dans lequel ils évoluent leur permet d'acquérir une discipline propice au succès scolaire.

L'école publique emprunte les mêmes valeurs que l'école privée. Dans ses grandes lignes, elle fut, elle aussi, pensée en fonction de l'élite. Elle ne propose pas une orientation susceptible d'aider à surmonter les misères du passé; en outre, elle demeure profondément sélective. Seuls quelques-uns de ceux qui l'auront fréquentée peuvent espérer se rendre au *Paradis*. Ce qui suffit pour

répondre au besoin de l'élite à la recherche d'une quantité suffisante de force de travail spécialisée. Mais comment combattre cette injustice?

La conscientisation populaire

Plusieurs expériences ont été construites dans le monde au cours des trente dernières années. A titre d'exemples, soulignons les programmes nationaux de grande envergure, comme en Chine et à Cuba, de même que des projets audacieux comme ceux conduits par Paulo Freire au Brésil ou par d'autres acteurs en Afrique ou en Inde. En ce qui concerne le Brésil, on doit, en toute justice, souligner les efforts de Leonel Brizola, durant ses deux mandats au titre de gouverneur de l'Etat de Rio, en vue de la mise en oeuvre du programme des Centres intégrés d'éducation publique (CIEP) conçu par le Professeur Ribeiro.

Certaines des expériences conduites furent de grands succès cependant que d'autres se révélèrent des échecs. Presque toujours, une forte présence de l'Etat a pu aider à la mise en place de nouvelles méthodes. Dans certains cas, toutefois, cette même présence a agi comme un frein. Selon la tradition politique de nos pays, rares sont les nouveaux gouvernants qui donnent suite aux idées de leurs prédécesseurs, fussent-ils de la même allégeance politique. Cela dit, ajoutons qu'en dehors des périodes cruciales *révolutionnaires*, la rénovation du système éducatif a été un échec.

Personnellement, je crois nécessaire qu'un système éducatif propose des pédagogies fondées sur le respect des droits de l'enfant. L'enfance, comme le dit Freire, doit avoir l'occasion non seulement de « lire les mots », mais aussi de « lire le monde ». Cela obligerait à une relation

plus étroite avec la communauté et la famille, à une «récupération» du passé -essentielle au Brésil- pour surmonter la relation *maître-esclave* et, partant, la valorisation de l'expérience vécue.

Pour que des changements s'opèrent dans ce sens, un certain nombre de conditions doivent être réunies. Premièrement, l'expérience de l'enseignant -dont l'origine populaire est fréquente- doit être valorisée. Un premier pas pour ce faire consisterait à lui rendre sa dignité en lui allouant un salaire qui lui permette de mener une vie honnête. Aujourd'hui, au Brésil, un enseignant peut gagner 20 US\$ par mois; dans les grandes villes, les plus hauts salaires atteignent au maximum 300 US\$. Deuxièmement, l'enseignant doit porter un jugement critique sur la formation qu'il a reçue. Dans la plupart des cas, les enseignants estiment que la seule connaissance vraie et légitime est celle transmise par l'école. Dans la majorité des cas, ils ne reconnaissent pas la valeur des savoirs acquis par d'autres voies. La grande majorité des membres du corps enseignant ne reconnaît comme connaissances légitimes et vraies que ce qui est l'objet d'apprentissages à l'école. Ce comportement reproduit une vision élitiste et tronquée du savoir et en assure la pérennisation par les élites. En troisième lieu, il importe que l'on s'emploie à connaître et à valoriser les connaissances des classes populaires. Au fil de l'histoire, celles-ci ont construit et systématisé leurs savoirs. Leur lecture propre du monde a maintes fois contribué à influencer ou à transformer le destin des sociétés. Enfin, il importe que l'on considère les savoirs à acquérir comme le fruit d'une production collective des divers groupes sociaux.

L'alphabétisation populaire: un levier pour sortir de l'ombre

De toutes parts, la mesure des apprentissages se fait par le biais des examens et des tests qui, dans les meilleurs des cas, évaluent la capacité de raisonnement. L'expérience de l'enfant, sa dimension affective, sa culture populaire d'appartenance sont évacués du processus évaluatif.

Ce qui apparaît, de fait, c'est bien la non-correspondance du développement mental des enfants aux pratiques de l'évaluation. Les examens ainsi que les tests sont fondés sur des relations d'autorité, de punition et de soumission à telle enseigne que l'évaluation en vient à se substituer au processus éducatif même. Un des effets pervers d'une telle orientation est que l'école *produit* des sujets soumis et pusillanimes.

Il est évident, par ailleurs, que l'évaluation est nécessaire. Mais ses utilisateurs devraient s'inspirer courageusement des expériences prometteuses et parfois isolées des individus et ne pas craindre d'initier en ce sens des projets pilotes.

En tant qu'éducatrice, j'ai surtout travaillé auprès de populations souffrant de privations, surtout les femmes et les enfants. Dans le cadre de programmes de création de revenus et de conscientisation auxquels j'ai participé, la capacité de l'apprenant à utiliser rapidement et adéquatement les nouvelles connaissances acquises a toujours été le premier des objectifs à atteindre.

Dans le projet *Araça*, à Camaragibe, dans le PERNANBOUC, des femmes -dont les maris, paysans sans terre, ont émigré vers le Sud à la recherche de travail- ont créé une coopérative de production artisanale de hamacs et de couvertures en utilisant les déchets de l'industrie

textile. Le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture a été développé sur la base de la nécessité ressentie par ces femmes de maîtriser intégralement les phases du processus de production: mesure des pièces, calcul des prix, administration de l'entreprise, etc. En plus de prendre soin avec compétence de leurs enfants.

Dans les projets auprès des enfants et des adolescents, l'accent fut toujours mis sur la formation professionnelle en vue d'offrir à ce public des alternatives réelles à la dépendance et à la pauvreté. C'est le cas, par exemple, des expériences conduites par le Centre communautaire *Orlandina Ferreira* oeuvrant auprès des enfants des favelas de Rio, la *Casa das meninas*, maison pour les petites filles itinérantes. Dans ces cas comme dans bien d'autres, le premier objectif s'est toujours traduit par la volonté de retirer l'enfant de la situation de risque induit par sa vie quotidienne. L'apprentissage par le travail en vue de générer un revenu se confond en quelque sorte à un processus d'alphabétisation devant conduire, à terme, à la réinsertion sociale et familiale.

Tous les protagonistes de ces projets ont dû surmonter de grandes difficultés tant du côté des éducateurs –que la formation pédagogique ne destinait pas à ce changement de cap– que des enfants eux-mêmes, aux prises avec des conditions matérielles d'existence profondément problématiques. Pour les uns comme pour les autres, il est apparu clairement qu'au-delà de la maîtrise technique de l'écriture et de la lecture, c'est bien de savoir penser librement qui a toujours constitué l'enjeu premier de cette formation.

Souhaitons qu'au cours du prochain siècle, nous n'aurons plus à nous demander pourquoi les enfants pauvres n'apprennent pas à lire et que nous n'aurons plus à chercher comment nous libérer de la société injuste et cruelle dans laquelle nous vivons. Je veux croire en un

avenir prometteur. L'histoire n'est pas finie et l'utopie n'est pas morte. ■

Références

La citation en épigraphe est tirée du livre de Pierre Furter intitulé: Mondes rêvés: formes et expression de la pensée imaginaire. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1995.

Ribeiro, Darcy. Las Americas y las civilizacion: proceso de formacion y causas des desarrollo desigual de los pueblos americanas. 2e édition, revisada y ampliada. Buenos Aires, Centro Editor de America, 1972.

Ribeiro, Darcy. Utopie sauvage: souvenirs de l'innocence perdue, une fable. Traduit du portugais. Paris, Gallimard, 1990.

Repenser la citoyenneté pour vivre la démocratie. Montréal, Options CEQ, No 11,1994.

Conflits de valeurs

par
**Jean
Hénaire**

Dans cet article, l'auteur examine quelques aspects du débat sur l'universalité des valeurs. Le premier de ces aspects met en évidence quelques contradictions du discours politique et de l'économie de marché face à ces valeurs. Le deuxième aspect situe la réflexion sur l'universalité des valeurs dans la perspective de revendications identitaires divergentes. Le dernier aspect a trait aux choix de valeurs de l'école sur laquelle plane l'ombre de l'économisme et de la pensée unique.

« J'essaie de diminuer mon absolutisme, mais je n'arrive qu'à l'instituer plus clair ». **Albert Thiry**

Le pouvoir contre l'universel

La volonté de construire, *d'édifier* des valeurs universelles n'a pas fait défaut dans l'histoire. C'est une quête permanente en constante réinvention. C'est aussi une ambition qui se heurte au scepticisme des uns et à l'opposition des autres. La notion de valeurs universelles est tantôt perçue comme abstraite, tantôt comme l'expression d'une pensée utopique qui a peu de chances de se réaliser ou d'un idéalisme propre à ne satisfaire que l'esprit de certains philosophes.

Sujets à controverse, ces valeurs sont l'objet d'une lutte d'intérêts et de pouvoir. Ce n'est pas toujours l'idée d'universalité en soi qui est mise en cause à proprement parler, mais la crainte qu'elle suggère dans son application concrète. On peut être pour en théorie et contre en pratique. Le réel anticipé devient source d'appréhension pour des gouvernants dans la mesure où l'adhésion aux valeurs universelles proclamées par la *Déclaration universelle des droits de l'homme* commande le respect et l'application des règles démocratiques dans l'exercice du pouvoir. Ce qui est loin, comme on le sait, d'être toujours le cas.

Au problème de l'autorité posé par la prise en compte des valeurs universelles s'ajoute celui du contexte culturel particulier d'où émane une prétention à l'universalité. Parce que c'est bien de valeurs dont il s'agit et que la définition de celles-ci est subjective, il va de soi que la portée universelle qui leur est attribuée reflète la vision singulière de ses auteurs. Du coup, c'est le vaste champ complexe des représentations mentales et sociales de l'universalité des valeurs qui se trouve en procès; en témoignent, par exemple, tout au long de l'histoire, les débats religieux, philosophiques et politiques autour de cette question. Ils sont le reflet des conceptions combien multiples que l'homme peut se faire d'une même idée sans que cette pluralité finisse pour autant par aboutir à un consentement partagé.

Dans une large mesure, la brève existence de la Société des Nations (SDN) illustre bien cette diversité de points de vue qui a conduit dans bien des cas à des situations d'impuissance. Les conflits d'intérêts des Etats membres ont asphyxié la raison d'être de l'organisation internationale, théoriquement consacrée au progrès de la paix universelle. Cette dynamique d'oppositions et de confrontations demeure remarquablement persistante sur la scène internationale.

Bien davantage gestionnaire obligée de conflits que médiatrice souhaitée pour le bien commun de l'humanité, l'Organisation des Nations Unies est devenue un lieu de faire-valoir des Etats les plus puissants convertis en prophètes d'un nouvel ordre mondial et pour qui les valeurs universelles semblent souvent se confondre avec la loi du plus fort. La concentration du pouvoir aux mains de quelques Etats, membres permanents du Conseil de sécurité, en est un exemple éloquent. L'incapacité de l'ONU de se libérer de ce carcan faisait dire récemment à Maurice Bertrand, ancien membre du corps commun d'inspection de cette même organisation internationale, que celle-ci était aujourd'hui un obstacle intellectuel à toute recherche sérieuse sur les institutions mondiales dont le monde a besoin.

D'autre part, les valeurs que l'Organisation cinquantenaire s'est donnée pour mission de défendre et de promouvoir depuis sa création sont à l'occasion mises à mal au sein même de conférences internationales dont elle est l'instigatrice. L'opposition entre *universalistes* et *particularistes* dont la Conférence de Vienne sur l'universalité des droits de l'homme a été marquée, en 1993, est un bon révélateur de conflits d'intérêts et de luttes de pouvoir.

Ce spectacle décevant témoigne de la difficulté réelle, au plan des relations intergouvernementales, de construire une convergence de points de vue autour de la notion de valeurs universelles. Les enjeux considérables qui y sont liés, en particulier aux plans social, économique et culturel continuent d'être évalués dans une perspective géopolitique circonscrite dans le cadre des intérêts particuliers des Etats. A cet égard, il est chose courante de voir les valeurs universelles être l'objet d'un véritable marchandage, voire d'une fraude intellectuelle. Comment expliquer autrement ces acrobaties verbales qui, de la bouche d'un représentant d'un Etat ou d'un autre, soutiennent sans aucune gêne que la

modernisation et la sophistication constantes des armements sont essentielles non seulement à la protection du territoire, mais à la construction de la paix et de la sécurité mondiales ?

La chute du mur de Berlin s'est accompagnée d'un concert d'espoirs qui consistait principalement à laisser entendre que, désormais, l'humanité ne devrait plus être empêchée de progresser vers la paix et la prospérité. La gestion politico-militaire par les grandes puissances des graves soubresauts que devait connaître le monde par la suite ne remit pas en question cette image d'Épinal.

La mondialisation de l'économie libérale fut décrite comme un pas, enfin atteint, vers la concrétisation d'un partage de valeurs communes, universelles. On se garda bien cependant de soulever la question des contraintes normatives imposées par ce phénomène. Celles-ci ébranlent pourtant à plus d'un titre le fragile édifice de valeurs à portée universelle que sont, entre autres, l'égalité devant la loi et la justice sociale. Les doctrines qui mettent en avant le marché ne font aucune place à la conscience sociale, affirmait il y a peu de temps Colin Power, sous-directeur général pour l'éducation, à l'UNESCO. Les inégalités provoquées ou renforcées par la mondialisation ont d'ailleurs été décrites avec précision, dans des publications du Bureau international du travail et de l'UNICEF notamment.

L'émancipation des individus et des sociétés par la démocratie, les droits de l'homme, la paix et la prospérité est un possible souhaité par l'homme capable d'entreprendre les luttes qu'il estime nécessaires contre la vulnérabilité et l'inachèvement de sa condition. Il est vrai, en revanche, que sa propre quête de sens continue de se nourrir de chimères. Le culte qu'il tend ostensiblement à rendre au marché et à la puissance militaire fait figure de contre-valeur par laquelle il nie son discours humaniste et du même coup adoube la puissance comme moteur

des relations humaines. Il serait naïf de croire que la symbolique guerrière *du gagnant et du perdant* sur laquelle se fonde ses prétentions hégémoniques puisse conduire éventuellement à un monde meilleur rempli de paix et de prospérité. L'image mystificatrice que l'homme se fabrique de lui-même l'éloigne de l'examen critique de ses propres actions. L'ordre mondial découlant d'une telle construction est celui d'un marché aux illusions.

Identitarisme, gouvernance mondiale et singularité du sujet

L'adaptation au changement est un fait de culture en voie de mondialisation. Les modes de vie d'aujourd'hui se traduisent par de brusques sauts dans la mobilité. Il se dégage de ce phénomène l'impression – et parfois le malaise – de devoir vivre l'histoire en accéléré. La construction de l'identité n'est plus à l'image d'un cheminement rassurant dans l'univers du prévisible, mais à celle d'une tentative de concilier un certain héritage du passé avec une exploration incertaine de l'avenir. La mémoire n'est plus garante du futur. Cela n'est pas sans entraîner une rupture avec les codes stables du passé. L'adaptation au changement ouvre la voie au passage d'une réalité à une autre. C'est un guide mouvant qui se substitue à un état de stabilité qui constituait il n'y a pas si longtemps le gage d'identités singulières aux contours bien définis. L'univers des représentations culturelles se voit ainsi profondément transformé.

Mais l'adaptation sans appel au changement est un leitmotiv creux. Ce volontarisme équivaut à une chute dans l'inconnu. S'il sied aux idéologues du progrès par le marché, c'est qu'il façonne une manière unique de penser l'avenir en occultant les dures réalités du présent et en évacuant les leçons du passé. Les *mégamodèles* de

production et de consommation s'accommodent mal de la critique. Les oppositions au rabotage de la pensée et au danger de laminage des pluralismes culturels constituent un enjeu mondial majeur en cette fin de siècle. Mais les motivations de certaines d'entre elles ne convergent cependant pas vers le même but.

L'opposition fanatique donne l'impression d'une volonté de vouloir figer l'histoire, d'en diviniser l'héritage comme s'il s'agissait d'une révélation sacrée. Cette interprétation idéologico-mystique de l'identité est le fruit d'une analyse abstraite. Elle fabrique de faux cloisonnements et alimente le rejet de l'autre qu'il est nécessaire de rendre « *imaginativement incompatible à soi* » pour s'affirmer dans la différence absolue. Cette attitude reste farouchement présente sur la scène internationale et sert de combustible à une révolte aveugle, sans lendemain. Elle appelle au repli défensif et au refus de partage par l'auto-enfermement dans une fixation sur une conception immuable de la réalité. Drapé d'un discours de combattant contre l'impérialisme occidental, cet identitarisme imprécateur justifie le rejet de valeurs universelles au motif décrété que celles-ci ne servent que de paravent à l'hégémonisme venu du Nord. Ce différencialisme contempteur nourri d'ethnisme exacerbé et guidé par une élite féodale est porteur d'une grande imposture. Celle-ci consiste à soutenir en même temps des valeurs *autres*, particulièrement xénophobes et imperméables aux idées de démocratie et de droits de l'homme, mais en revanche tout à fait conciliables avec la nouvelle religion mondiale qualifiée par certains de *moneytheism*.

Le souvenir encore chaud de *grandes* révolutions qui ont permis à des hommes de s'installer au pouvoir avec une mission salvatrice à accomplir, tout en confinant au silence la dissidence, oblige à chercher autrement des voies pour le futur de l'humanité. La lutte contre les dangers appréhendés d'une uniformisation culturelle

mondiale par le recours à des politiques et à des stratégies oligarchiques est bêtement antinomique. C'est « *le serpent qui se mord la queue* ». Mais l'exercice démocratique est difficile, même en démocratie. Les valeurs universelles de tolérance et de respect de la diversité inspirent moins que l'on ne le souhaiterait les politiques réelles des dirigeants. Et ces valeurs sont loin d'être toujours présentes là où il le faudrait, manifestement: dans les manuels scolaires et les hymnes nationaux, par exemple.

Le partage des valeurs universelles passe par la participation libre et entière de l'ensemble des singularités individuelles et sociales unies autour d'un projet commun à des niveaux qui leur permettent d'en contrôler l'évolution. Ce besoin fortement ressenti se nourrit de circonspection à l'égard des grands projets totalisants cherchant à instituer de nouveaux modèles de *gouvernance mondiale* sans enracinement dans l'expérience quotidienne des hommes. C'est à la lumière d'une prudence bien légitime que doit être examinée l'idée non moins légitime d'un courant mondialiste qui revendique la prise en compte de la voix des peuples au plus haut niveau, à côté de celle des Etats dont l'histoire montre que les intérêts particuliers, –stratégiques, surtout – ont largement teinté les enjeux auxquels ils ont été confrontés à ce jour. Mais cette voix tant recherchée doit émaner du sol concret dont elle se veut l'écho à défaut de quoi elle pourrait bien finir par se perdre dans le jeu d'une substitution de pouvoir pyramidal coupé de ce que la langage courant nomme la participation de la base. Le danger d'une «gouvernance mondiale» tronquée, de la construction d'une démocratie fictive se trouve là. Le passage de l'internationalisme au mondialisme ne changerait donc rien sous l'angle de l'économie générale du pouvoir si le second cherchait à faire du monde un Etat. Comme quoi une lutte légitime contre la pensée unique n'est pas exempte de contradictions.

L'adhésion à des valeurs communes ne peut être envisagée uniquement sous l'angle de la recherche de modèles englobants. Une autre dimension de la question doit être abordée, soit celle de la secondarisation de la personne en tant que sujet. Il est rare d'entendre celui-ci s'exprimer en son nom propre. Ses mouvements, comme l'écrit Ronald D. Laing, « *sont devenus des stéréotypes, permettant à un anthropologue de reconnaître, à travers son rythme et ses attitudes, ses caractéristiques nationales, voire régionales* ».

La place accessoire du sujet reflète certainement un paradoxe, du moins dans le monde occidental où le culte de l'individu a pris les proportions que l'on sait. La *Déclaration universelle des droits de l'homme* est pourtant fondée sur les droits de la personne. Le contenu de la plupart des 30 articles qui la composent sont d'ailleurs introduits par des expressions telles: *tout individu, toute personne, chacun*, etc. Mais lors des débats auxquels cette déclaration donne lieu, ce ne sont plus les identités particulières des personnes qui sont à l'avant-scène, mais des individus effacés, s'exprimant à la première personnes du pluriel (*nous*), sans toujours convaincre que ce « *Nous* » équivaille effectivement au consentement supposé transcendant d'un nombre indéterminé de « *Je* ». Le risque est alors présent de voir l'identité du sujet, brusquement *dépronominalisé*, se diluer dans l'identité collective censée le représenter. Vu dans cet esprit, la lutte à la pensée unique est aussi celle du sujet contre son aliénation.

L'intériorisation des valeurs universelles et la capacité de pouvoir les partager doivent donc s'analyser dans deux registres porteurs de contradictions. Le premier, dans le cadre des revendications collectives aux valeurs opposées et le second dans celui des tensions entre le sujet et le projet collectif dont il peut être le véritable prolongement ou le simple alibi. Cette question nous est souvent présentée comme devant relever d'une

réflexion sur le caractère démocratique de l'Etat. Ce raisonnement est aporétique si l'on considère que ce n'est presque jamais l'Etat qui est remis en cause mais uniquement la manière dont il est dirigé. Il n'y a pas d'Etat salvateur ni rédempteur, il n'y a que des hommes qui doivent apprendre à décider d'eux-mêmes de la direction qu'ils consentent à se donner en commun.

La thèse néo-libérale appelant au « *mieux d'Etat* » par « *le moins d'Etat* » ne fait que déplacer le problème au profit de la logique du marché, sacrée nouveau Prince. Les inégalités que celle-ci sème sur son passage devraient convaincre le sujet que la quête de son autonomie est ailleurs. Celle-ci ne peut être la résultante d'une identité forgée sur la base d'une recherche de conformité à un modèle unique de penser.

L'identité du sujet se construit en lui-même, et aussi avec et *en* les autres. C'est, par extension, le commencement de l'esprit civique dans le quotidien de l'être et de l'agir. Un chemin, en quelque sorte, qui permet la recherche de valeurs communes à partir d'ancrages différents, réels, *in situ*. Là où l'effort journalier de tolérance et de recherche de la vérité peut prendre le pas sur le nivellement de la pensée par le haut. Il y a là pour le moins une piste à explorer.

La valeur dominante de l'école

L'école ne reproduit pas que des modèles dominants. Elle exclut aussi. Ainsi, avant même d'avoir quitté l'établissement scolaire, des élèves abandonnent tout espoir de voir en elle un passage obligé vers la réussite. La réforme de l'école basée sur sa capacité de s'intégrer dans une nouvelle logique, de s'adapter aux impératifs

de l'idéologie de la concurrence n'est pas étrangère à cette réalité.

La valeur des systèmes éducatifs nationaux tend à s'apprécier en termes de rapports coûts-bénéfices. Inscrits dans une logique productiviste, la performance des élèves est un prédicteur de leur plus ou moins grande rentabilité potentielle sur le marché du travail. Les modèles micro-économiques de l'éducation, notamment ceux de la demande et du capital humain sont devenus pratiquement incontournables pour les évaluateurs des systèmes éducatifs. Du coup, les jeunes se voient inscrits dans une dynamique marchande qui se nourrit de *méritocratie* pour les gagnants et de voies de relégation pour les exclus. L'exclusion se présente dès lors comme une forme d'échec et non pas comme une marque d'injustice.

Il suffit d'observer que l'école ne fabrique pas suffisamment de compétences pour que l'homme politique s'interroge sur la part du Produit intérieur brut (PIB) qui est consacré à l'éducation. Les chiffres alignés dans des rapports d'analyse et de synthèse de l'Organisation de coopération et de développement économiques –OCDE– ou de la Banque mondiale exercent un poids considérable auprès de ceux qui ont le pouvoir de réformer l'école. Cette attitude s'apparente à une instrumentalisation économique et gestionnaire de l'éducation.

Pour faire contrepoids au productivisme ambiant qui s'empare du discours réformiste en éducation, il est urgent que l'enseignement des valeurs universelles soient mises à l'avant-plan d'une réflexion continue sur le rôle de l'école. Les orientations éducatives, les contenus d'enseignement, le choix des matériels didactiques, les approches pédagogiques et la répartition du temps consacré à chaque matière en dépendent largement. En regard de ces questions, un des grands débats actuels se

crystallise autour de la notion de matières essentielles. Il faut surtout entendre par là une volonté de réformer les contenus d'enseignement à l'aune des impératifs productifs des sociétés post-industrielles. Et les méthodes pédagogiques de l'avenir devraient être, logiquement, de plus en plus au service de l'*efficacité du système*, à telle enseigne, qu'à la limite, tout pourrait être récupéré à son bénéfice. Les besoins en cerveaux spécialisés en sciences et en haute technologie notamment pourraient avoir comme effet d'entraînement une diminution du temps accordé à des activités scolaires davantage centrées sur le développement culturel. Or, c'est aussi par le biais de ces apprentissages que les élèves font l'expérience de la vie démocratique de groupe et s'initient à la valeur universelle de la créativité humaine. Les approches pédagogiques pourraient subir les contrecoups de ce changement de cap.

En une fin de siècle de *rationalisation des ressources* où tend à s'imposer le discours du « *faire mieux avec moins* », où des études socio-économiques affirment que le nombre d'élèves par classe n'est pas un prédicteur significatif de succès scolaire, où les méthodes d'enseignement doivent viser la performance, que restera-t-il de l'enseignement individualisé et de la coopération en classe? Poser la question, c'est s'interroger sur les grandes finalités de l'éducation. Le premier à le faire devrait être le pédagogue dont le rôle semble être de plus en plus tracé par la voix de l'expert. L'éducateur est peut-être le relais le plus fiable pour assurer la continuité historique des valeurs qui invitent les jeunes à progresser dans un esprit de découverte et de solidarité. L'essentiel, écrivait Karl Jaspers, « *c'est ce que fait le maître dans les quatre murs de sa classe, là où il est libre d'assumer sa propre responsabilité. C'est là, –ajoutait le philosophe – que se passe cette véritable vie dont les bureaucrates planificateurs ont parfois si peur* ». Ces propos invitent l'enseignant à se réapproprier l'école et à défendre les valeurs qu'elle

devrait promouvoir, dans une société libre et démocratique.

On a parfois le sentiment que les établissements scolaires sont devenus des laboratoires où l'on prépare les enfants à s'inscrire dans un monde dont les contours auront déjà été dessinés par les planificateurs de l'avenir. L'imposante pharmacopée pédagogique qui sert de soutien aux apprentissages découpés en une série d'objectifs *mesurables* rappelle à ces enfants les compétences et les comportements que la société attend d'eux. Il y a un « je ne sais quoi » de paradoxal et de violent à vouloir former une personne critique et un citoyen éclairé à partir de là. Parce que cela revient à dire que la *voie à suivre* est tracée d'avance. La fonction *politique* d'une telle pédagogie est de refouler dans l'inconscient les représentations que se fait l'enseigné de la réalité au profit du développement par étapes contrôlées d'une réponse conforme à ce qui est attendu de lui. « *Une pédagogie de l'escalier* – comme la définissait Freinet – *que seuls les individus suffisamment marqués de l'autorité de l'école montent, sans mots dire, marche par marche* ».

Ce qui est aussi bien connu, c'est le sentiment d'ambivalence résultant de la volonté d'éduquer aux valeurs démocratiques et, en parallèle, de l'obligation d'instruire dans un cadre où la réussite des uns suppose l'échec des autres. Il n'y a pas de solution à court terme à cette contradiction fondamentale de nos systèmes scolaires. *A fortiori* si l'on continue d'affirmer que la solution ne peut venir que de la *communauté politique* soutenue par la *communauté économique*. Cercle vicieux s'il en est un puisque c'est la mainmise concertée de ces deux *communautés* sur l'école qui est en très grande partie à l'origine du problème.

Notre époque est ainsi. Sur fond de crises de valeurs à l'échelle mondiale, les moralistes en appellent à une

quête du sens, les politiques ont fait de la rigueur leur maître-mot et les officiants de la mondialisation n'en ont que pour la rentabilité. Le paradigme de la compétition est devenu synonyme de porte ouverte sur le progrès. Le vocabulaire affairiste s'est emparé de la pédagogie comme si l'école était devenue une entreprise. La gestion efficiente de la classe et la mesure du rendement scolaire sont devenus des moteurs de performance du système. Dans certains milieux, on semble avoir oublié que l'école n'est pas un conseil d'administration, mais un lieu privilégié où peut s'épanouir l'intelligence critique et le sens civique.

Il n'est pas facile de réduire l'influence qu'exerce l'économisme sur les orientations de l'école. Même si celui-ci n'a résolu à ce jour aucun des graves problèmes scolaires que sont la violence, l'abandon prématuré des études et les vieux démons de l'intolérance, il a, néanmoins, pris la force du mythe. De nombreux exemples de ses conséquences sociales partout dans le monde montrent que sa déconstruction est nécessaire pour le maintien et le développement de la vie démocratique et, en particulier, du droit à l'éducation. Il faut voir cette entreprise comme un acte libre de dissidence et de résistance contre la réification de l'être et de l'agir. C'est également une réhabilitation de l'utopie que Gadamer définit comme « *une critique du présent et une forme d'attraction qui nous fait signe de loin* ».■

Références

- La citation en épigraphe est tirée du livre de Jean Houssaye intitulé: Autorité ou éducation? Paris, ESF, 1996.
- Badie, Bertrand. L'Etat-nation, un modèle en épuisement? In: L'Etat du monde 1996. Montréal, éditions du Boréal, 1995, pp. 70-74.
- Bertrand, Maurice. L'ONU. Paris, La Découverte, 1994.
- Bertrand, M. Vers la paix sans l'Organisation? Le Monde, 9 février 1996, p. 13.
- Bureau international du travail. Des valeurs à défendre, des changements à entreprendre. La justice sociale dans une économie qui se mondialise: un projet pour l'OIT. Genève, 1994.
- Cassen, B. Du bon usage des «valeurs asiatiques». Le Monde diplomatique, août 1996, p. 2.
- Chemillier-Gendreau, M. L'ONU confisquée par les grandes puissances. Le Monde diplomatique, janvier 1996, p. 21.
- Chesneaux, J. Quelle «société universelle»? Le Monde diplomatique. Manière de voir N°28, novembre 1995.
- Commission de gouvernance globale. Notre voisinage global. Genève, 1995.
- Correa, Hector. The Microeconomic Theory of Education. International Journal of Educational Research, New York and Oxford, Pergamon, 1995.
- Freinet, C. Les dits de Mathieu. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, 1959.
- Gadamer, H.G. Qu'est-ce que la praxis? Les conditions de la raison sociale. In: Herméneutique. Montréal, Fides, 1990.
- Horn, H. Karl Jaspers. In: Penseurs de l'éducation. Perspectives, N° 3/4 1993, Paris, Unesco. pp. 744-763.
- Laing, R.D. La politique de l'expérience. Paris, Stock, 1969
- Lalande, A. Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Paris, PUF, 1968.
- Morin, E. et Kern, A.B. Terre-Patrie. Paris, Seuil, 1993.
- ONU. Déclaration universelle des droits de l'homme.
- Power, Colin N. Allocution d'ouverture. Deuxième biennale de l'éducation et de la formation. Paris, PUF, 1995.
- Unicef. Central and Eastern Europe in Transition. Public Policy and Social Conditions. Regional Monitoring Report, Florence, 1993

L'école et les valeurs démocratiques

par
**Véronique
Truchot**

L'auteure jette un éclairage sur la mission de l'école dans son rôle de formatrice de citoyens responsables, capables de discernement, ayant l'esprit critique et habilités à faire des choix fondés sur des valeurs démocratiques. L'auteure s'emploie également à cerner des obstacles auxquels se heurte une éducation à la citoyenneté et à la démocratie participative et pluraliste. L'analyse de ces impedimenta devrait aider à dégager des pistes possibles d'action pour que l'établissement scolaire participe de fait à l'émergence d'une société plus juste.

« *Mot fatigué, mais idée neuve* » [1] qui relève plus de l'utopie que de la réalité, la *démocratie* reste à construire. L'idée est généreuse, mais son actualisation suppose que les membres de la société consentent à participer aux débats du temps et reconnaissent le droit pour chacun d'élaborer son propre jugement et de manifester intelligence et sens critique [2]

L'éducation étant la pierre angulaire de cette patiente construction, on comprend dès lors les défis posés à l'école face aux enjeux que représente la participation dans le processus démocratique.

Un état de la situation

D'entrée de jeu, il importe de rappeler que la démocratisation de l'enseignement s'est en quelque sorte confondue avec ce qu'il est convenu d'appeler la massification.

En Occident du Nord, la presque totalité des enfants sont scolarisés. Mais l'accès de tous à l'école suffit-il à garantir la démocratie? La réponse est non, si « *cette démocratisation quantitative de l'enseignement s'accompagne d'un accroissement important de la ségrégation interne* » [3]

On doit ainsi distinguer l'accès à la scolarisation de l'égalité des chances. A cet égard, on constate que les inégalités sociales se reflètent dans les parcours scolaires: les élèves d'origine populaire se voient relégués dans des filières dont on sait qu'elles ne sont pas un gage d'ascension sociale [4]. Il suffit d'observer le taux de réussite aux examens en fin de secondaire, dans les pays dont on vante la démocratie, pour comprendre qu'aller à l'école est une chose et réussir sa scolarité en est une autre. L'école serait-elle un moteur d'exclusion? La question est complexe et appelle à une réflexion sur sa mission.

La mission de l'école

La démocratie renvoie à la possibilité pour chacun d'assumer ses responsabilités. Le citoyen doit être en mesure de faire des choix éclairés dans l'intérêt de l'ensemble de la communauté. Un tel projet impose que l'école occupe une place centrale dans le processus de formation du futur citoyen. Le souhait de voir celle-ci

contribuer à l'avènement d'une société démocratique (juste, libre, responsable) ne doit pas en rester au stade de l'intention généreuse: il doit se transformer en une volonté clairement exprimée pour avoir des chances de s'actualiser. Dans cet esprit, la reconfiguration de la mission de l'école doit figurer à l'ordre du jour.

Eduquer aux droits de l'homme

Même si elle est loin d'être effective, la garantie des droits fondamentaux pour tous doit servir de repères et guider nos choix. Outils tangibles, les instruments internationaux sont le point d'ancrage d'une éducation aux valeurs démocratiques. On aborde ici un terrain ordinairement peu familier aux enseignants, soit celui du droit international des droits de l'homme. Aussi rébarbatif que puisse paraître le «monde des lois», sa connaissance et la maîtrise des termes et des concepts juridiques de base n'en sont pas moins incontournables : « *pas de démocratie sans loi* ». Dans cette perspective, l'éducation aux droits de l'homme devrait faire partie intégrante de la mission de l'école. Cette préoccupation n'est pas nouvelle. Elle a amené Jean Piaget, en 1967, à soutenir, notamment, la création de l'Association mondiale pour l'école instrument de paix (EIP) dont l'une des innovations pédagogiques a consisté à rendre le texte de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* [5] accessible à tous et à toutes, dans le but d'encourager le développement de l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles. Par ailleurs, on retrouve, dans plusieurs textes internationaux, ce souci de promouvoir en priorité une telle éducation. En témoignent les orientations de bon nombre d'organisations internationales dont l'UNESCO [6, le B I E [7], le Conseil de l'Europe [8], notamment.

Instruire

Force est de constater que la mission d'instruire impartie à l'école s'est élargie, ces dernières décennies, aux domaines du social et du psychologique. L'idée fort répandue selon laquelle l'école doit viser le développement intégral de l'enfant témoigne de ce tournant qui n'a cependant pas suffi à former des citoyens, au sens où nous l'entendons. Dans plusieurs cas, cet élargissement s'est produit au détriment du développement intellectuel qui demeure, malgré tout, la finalité première de l'école. De telles dérives sont dangereuses si l'on considère que la démocratie repose sur des connaissances et des habiletés sans lesquelles il est impossible de comprendre le monde.

Socialiser

Si, d'autre part, on convient que l'école doit servir de levier à l'émergence d'une société démocratique, il devient clair qu'à la mission d'instruire vient tout naturellement s'ajouter celle de socialiser. La socialisation, c'est apprendre à vivre bien ensemble, dans le respect des règles sociales communes et dans le souci de promouvoir les valeurs de justice, de liberté et de responsabilité. Socialiser, c'est ainsi préparer les élèves à exercer leurs futurs rôles sociaux. Cet exercice passe par une pratique de la participation dans cette micro-société qu'est l'école, laquelle devient un milieu de vie stimulant qui incite à la prise d'initiative où chacun peut développer sa créativité et cultiver son esprit critique.

Dans nos sociétés pluralistes, la socialisation invite à parler également d'éducation interculturelle. Au sens où nous l'entendons, une telle éducation vise à développer des attitudes et des comportements respectueux de la différence, dans un esprit d'ouverture et de partage. A une époque où l'on observe partout dans le monde une montée du racisme, de la xénophobie et de l'intolérance,

il est plus que jamais urgent de former des esprits capables de comprendre que la diversité apporte la richesse du métissage.

Obstacles à une éducation au service de la démocratie

S'il est relativement simple de faire consensus sur l'importance de l'école dans la construction de la démocratie, la question du «*comment la construire*» soulève des débats qui renvoient aux valeurs fondamentales de la démocratie. Un sujet sensible puisqu'il va au cœur même de ce qui anime chacun d'entre nous, que nous en soyons conscients ou pas. Nous ne reviendrons pas sur les controverses qui entourent la question de l'universalité des valeurs [9] et admettrons que certaines d'entre elles sont incontournables quand on parle d'une démocratie participative et pluraliste: justice, liberté et solidarité. Chacune de ces valeurs renvoie à d'autres qui les prolongent en retour; ainsi, la justice suppose l'équité, la liberté implique la responsabilité et la solidarité entraîne l'engagement. Une fois proclamées, ces valeurs devraient présider aux choix des moyens à mettre en œuvre pour rendre effective la démocratie dans une société plurielle.

L'école, lieu de conflits de valeurs

C'est sur les valeurs que se fondent les politiques éducatives d'une société. Si celle-ci est démocratique, la justice, la liberté et la solidarité devraient alors présider aux orientations du système éducatif. Qu'en est-il dans les faits? Quelles valeurs l'école véhicule-t-elle auprès des futurs citoyens? Est-il besoin de répéter que les sociétés en mutation d'aujourd'hui sont guidées, à l'échelle mondiale, par des intérêts économiques?

L'économie de marché et la compétition sont devenues les maîtres-mots. Comment, dès lors, s'étonner que l'école soit devenue une *machine à produire* de la main-d'œuvre compétitive et que l'élève soit devenu l'otage de cette logique? Prise entre l'idéologie dominante et les valeurs démocratiques, l'école semble pour l'heure *nager entre deux eaux*. Cette position ambivalente est génératrice de tensions et de perte de repères.

Les dérives de l'autorité

L'usage de l'autorité prête souvent à confusion. Elle peut être entendue, comme le suggère le Petit Robert, « *comme une supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance sans contrainte, le respect, la confiance* ». Vue sous cet angle, l'autorité de tout éducateur devrait reposer sur son aptitude à guider les élèves pour qu'ils soient en mesure d'exercer leur liberté dans un souci de justice: une *autorité autorisée* par autrui. Prise dans ce sens, « *l'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté* » [10]

Nous ne reviendrons pas ici sur les nombreux débats qui ont entouré la question de la directivité et de la non-directivité depuis les années '40 [11]. La controverse a eu le mérite d'inciter les tenants de l'autorité (enseignants, dirigeants) à réfléchir sur l'utilisation qu'ils en font. Ceux-ci sont-ils prêts à « *modérer le poids de leur pouvoir et de leur autorité en vue d'étendre autour d'eux le développement des responsabilités et donc des personnalités?* » [12]. Il est permis d'en douter si l'on en juge par des travaux qui traitent de la question [13].

L'on doit reconnaître que la relation maître-élève induit dans son essence même une inégalité de statut; mais l'élève demeure en tout temps l'égal de l'enseignant en matière de droits fondamentaux. Si les comportements directifs vont de pair avec l'institution, il ne faut pas

perdre de vue que l'école doit former des êtres libres, responsables et soucieux de la justice. Dès lors, l'on attend de l'établissement scolaire qu'il soit un lieu d'apprentissage de la liberté, et donc de la responsabilité. Or, si l'on se réfère aux recherches qui portent sur la fonction reproductrice de l'école, nous sommes portés à croire que « *l'ordre social repose sur le pouvoir de contrôle de groupes dominants qui utilisent l'école pour reproduire leur position de domination, conformément à leur intérêt particulier* » [14], plutôt que comme vecteur d'émancipation. L'autorité, qui devrait être un véhicule des valeurs démocratiques, se trouve ainsi dénaturée, faisant dire à Mendel qu'elle n'est jamais que « *le masque mystifiant de la violence* » [15].

La place de la parole

La formation des citoyennes et des citoyens actifs et responsables, conscients d'appartenir à la « communauté humaine » est un long processus au cours duquel interviennent plusieurs éléments. Le premier concerne la place et le pouvoir accordés à la parole des élèves. Cette parole, les élèves doivent pouvoir l'utiliser entre eux en vue d'élaborer une réflexion collective. Pour que cette démarche exigeante devienne objet d'apprentissage, elle doit revêtir un sens pour eux. Bien qu'inscrite dans un article de la *Convention relative aux droits de l'enfant* [16], la prise en considération de la parole de l'élève est loin d'être effective. Dans quasiment toutes les écoles, l'espace et le temps sont encadrés, gérés, administrés par les seules instances décisionnelles que sont l'administration et la direction de l'école; les journaux étudiants – quand il y en a – sont surveillés de près, voire censurés; l'affichage est réglementé, etc. L'analyse que fait Marc Gourlé, dans ce numéro de *Thématique*, des règlements scolaires, nous montre combien nous sommes encore loin d'une véritable éducation à la démocratie, y compris dans les pays qui prévoient des « dispositifs » pour que les élèves

participent aux décisions. Dans la majorité des établissements, nous dit C.R. Escoubés, l'application relève de la parodie: « *Les élections sont bâclées et les délégués sont considérés comme quantité négligeable. Ils ne peuvent pas s'exprimer, ou bien leur parole est tournée en dérision, ou encore, plus perfidement, on les encourage à la délation envers les « brebis galeuses » de la classe. La procédure qui permet aux délégués de participer aux conseils de classe consacre « l'absence d'acte-pouvoir collectif des élèves dans l'établissement » en n'octroyant à ceux-ci qu'une forme caricaturale de représentation délégative* » [17]. Cette manipulation fait reposer l'autorité sur des faux-semblants, voire sur la force. Cette absence instituée de pouvoir des élèves, les amène à mettre en doute les valeurs et le bien-fondé des comportements des adultes de l'école et de ce fait, leur autorité. Et la violence, comme moyen de se faire respecter, trouve dans ce modèle de l'autorité, sinon une légitimité, du moins une justification.

L'absence de pouvoir de la société civile

Tant que la structure existante du pouvoir n'est pas menacée, l'école ouvre volontiers ses portes. Mais, à l'instar des élèves, les membres de la société civile – notamment les parents – ne voient pas, la plupart du temps, leur parole prise en considération. Là encore, la structure du pouvoir impose ses limites à la démocratie. Malgré l'accent mis ces dernières années sur l'importance du partenariat dans l'élaboration du projet éducatif des écoles, les structures de participation des parents, comme celles prévues pour les élèves, sont le plus souvent des simulacres de démocratie. Consultés pour la forme sur des décisions déjà prises, les parents éprouvent un sentiment d'impuissance vis-à-vis de l'école et, découragés, ils s'en remettent aux mains de quelques *représentants- alibis* élus pour la forme.

On doit cependant reconnaître qu'à certains endroits, la législation scolaire prévoit la mise en place de structures de participation [18]. Il est donc permis d'espérer qu'avec le temps et la détermination, le fonctionnement autoritaire – et dans bien des cas autoritariste – des établissements scolaires, sera progressivement remplacé par une gestion de type coopératif. Le défi est de taille quand on sait qu'aucun changement n'est possible sans une transformation du système de pouvoir [19] et que les obstacles que nous avons soulignés sont alimentés par l'attrait qu'exerce celui-ci à des fins personnelles. Cette volonté des dirigeants de l'école de le conserver rend périlleuse et, dans certains cas, impossible, toute participation réelle des membres de la société civile.

Affirmons que la démocratie doit se constituer « *en système de pouvoir fondé sur l'illégitimité de tout fondement autoritaire* » [20]. Issue d'une longue tradition, la dynamique autoritaire de l'institution scolaire semble incompatible avec cette affirmation. C'est là le paradoxe d'une démocratie qui « *vise à créer un type de citoyen dont la gestation est subordonnée à l'existence préalable de celui-ci* ». [21]

Voies possibles d'action

La pédagogie coopérative

Même si la parole des élèves n'est que rarement prise en compte dans les décisions qui touchent la vie de l'école, on doit cependant admettre que, depuis les années '60, des efforts ont progressivement été consentis afin de valoriser les démarches éducatives qui font appel

à une plus grande implication des élèves. Ces orientations ont permis à des enseignants d'expérimenter des approches coopératives – souvent inspirées de la pédagogie de Célestin Freinet – et qui mettent de l'avant le travail en équipe et l'entraide. Ainsi, des conseils d'élèves sont mis en place pour favoriser les échanges autour de problèmes rencontrés, inciter à la résolution pacifique des conflits et participer aux décisions ayant trait aux règles de vie dans la classe. La prise en compte de la parole des élèves, la fréquence des réunions et le fonctionnement des conseils varient toutefois d'une classe à l'autre en fonction de l'enseignant ou de l'enseignante qui reste, néanmoins, dépositaire du pouvoir. Quand l'enseignant ou l'enseignante réussit à instaurer dans la classe un climat de confiance et de respect et que tous les élèves peuvent participer aux décisions, ces pratiques pédagogiques sont propres à favoriser l'autonomie des élèves, de même qu'à développer chez eux un sentiment d'appartenance au *groupe-classe*. Le fait de pouvoir s'exprimer et d'être écouté dans une communauté à laquelle on appartient constituent des conditions fondamentales à l'exercice de la citoyenneté et l'on peut se réjouir de voir ces approches pédagogiques privilégiées par bon nombre d'enseignants. On doit cependant rester vigilant et éviter de reléguer les connaissances au second plan, car l'école a à former des personnes capables de comprendre les enjeux sociaux et d'impulser les changements nécessaires dans l'intérêt de la communauté humaine.

La formation des enseignants

Une attention particulière doit être accordée aux connaissances, dont on sait qu'elles ne cessent de se multiplier et de se complexifier. Dans ce contexte, l'enseignant est appelé à maîtriser des approches interdisciplinaires relatives aux enjeux mondiaux et à disposer de méthodes qui permettent de comprendre et

d'analyser la complexité du savoir, notamment, en regard des droits de l'homme.

Il convient également que les enseignants soient familiarisés à des approches pédagogiques propres à éduquer à la démocratie. Cela suppose que celles-ci soient cohérentes avec les valeurs promues et qu'elles suscitent chez les enseignants le désir d'innover en matière de pédagogie, sans tomber dans le piège du «pédagogisme», qui consisterait à vider de tout contenu les méthodes dites *actives*. Les approches de type coopératif telles la pédagogie de la conscientisation issue de l'éducation populaire, la pédagogie institutionnelle [22] et la pédagogie du projet [23] –pour ne citer que celles-ci– proposent des pistes prometteuses.

Le phénomène des communications et le traitement de l'information devraient également être pris en compte dans la formation des enseignants. L'évolution des technologies a bouleversé nos repères et les médias de masse occupent désormais une place de choix dans la vie quotidienne. D'aucuns voient dans ces nouvelles technologies l'émergence d'une *culture mondiale*. La prolifération des sources d'information appelle, par ailleurs, à beaucoup de vigilance. Le danger est grand de voir se profiler une pensée unique faisant office de pseudo-culture mondiale. Dans cette optique, « *l'éducation aux médias devrait faire l'objet d'une attention particulière* » [24] et la formation de l'esprit critique une préoccupation constante.

Dans les sociétés en redéfinition permanente, la formation des enseignants devrait se poursuivre tout au long de la carrière. Mais cette démarche ne peut venir que de la personne elle-même. Il faut compter sur l'engagement de chacun.

L'engagement des acteurs

Il est aujourd'hui reconnu que la collaboration des différents partenaires éducatifs influe significativement sur les chances de réussite scolaire et sociale des enfants. Cette collaboration représente l'élément essentiel de toute démarche de prévention et de lutte contre l'exclusion dans la mesure où elle est proactive et concertée [25].

Si les exemples de collaboration entre l'école et la communauté sont encore trop peu nombreux, ils ont par ailleurs déjà fait la preuve que l'implication de la société civile dans la vie scolaire était un moyen privilégié pour amener les individus à se solidariser et à contribuer activement à la vie démocratique. Mais il y a encore loin de la coupe aux lèvres et, dans bien des cas, les relations entre la société civile et l'école tiennent de l'artifice. Ce constat souvent, hélas, facile à faire ne doit pas conduire au découragement, mais plutôt inviter à la patience et à la détermination. L'expérience enseigne que la persévérance porte ses fruits et que si ces derniers peuvent sembler *des petites choses*, ils marquent des *pas en avant* incontestables. Les analyses de *la mécanique du pouvoir* révèlent combien sont importants les détails: « *techniques minutieuses toujours, souvent infimes, mais qui ont leur importance puisqu'elles définissent un certain mode d'investissement politique du corps, une nouvelle "microphysique" du pouvoir* » [26] .

Prospectives

C'est sur fond de crise et d'urgence que se développe aujourd'hui une volonté de plus en plus affirmée de faire de l'école un instrument de la démocratie. Au cœur d'un conflit entre les valeurs fondatrices de la démocratie et celles que préconise l'économie de marché, l'école a perdu ses repères. Par ailleurs, l'appel à la démocratie

scolaire se heurte à une forte résistance chez ceux qui ne sont pas prêts à partager le pouvoir que leur confère leur position sociale. Ayant perdu toute légitimité, l'autorité se fait autoritaire, interdisant du même coup aux élèves l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité.

On peut toutefois se réjouir de l'existence d'instruments internationaux tels que la *Convention relative aux droits de l'enfant* dont on peut s'inspirer pour promouvoir l'éducation à la démocratie dans les écoles. De même, il peut être utile de s'inspirer d'autres textes internationaux [27] qui, bien que n'ayant pas de caractère contraignant, peuvent être des outils de référence pour éduquer à la démocratie et aux droits de l'homme dans une société multiculturelle.

A partir de méthodes et de contenus interdisciplinaires axés sur des problèmes concrets tels que la non application des droits de l'homme, l'école sera en mesure d'apporter aux élèves les connaissances qui lui permettront de comprendre les problèmes majeurs de l'humanité, de développer leur esprit critique: « *La compréhension et l'expérience vécue des droits de l'homme sont, pour les jeunes, un élément important de la préparation à la vie dans une société démocratique et pluraliste. C'est une partie de l'éducation sociale et politique, qui englobe la compréhension interculturelle et internationale.* » [28].

Les obstacles sont nombreux et on peut se demander comment défendre une démocratie pour laquelle l'école n'a préparé aucun démocrate ? Peut-être en commençant par mettre de l'avant « *Les véritables intérêts des peuples et l'incompatibilité de ces intérêts avec ceux des groupes qui monopolisent le pouvoir économique et politique, pratiquent l'exploitation et fomentent la guerre* » [29]. Il n'existe pas de solution toute faite, mais une réponse en devenir à laquelle chacun doit pouvoir participer; une construction lente et patiente, faisant appel à la réflexion et à l'esprit critique.■

Notes

- [1] Jean Delannoy, 1962.
- [2] Voir: Alain Mougnotte, 1994.
- [3] Isambert-Jamati, 1970.
- [4] A. Prost, 1986.
- [5] [Déclaration universelle des droits de l'homme en langage accessible à tous, EIP, Genève, 1978.
- [6] UNESCO, Recommandation de 1974, voir notamment les paragraphes 5, 12, 13 et 16.
- [7] Bureau international de l'éducation (BIE), 1992.
- [8] À titre d'exemple, citons le Troisième plan à moyen terme (1987-1991) du Conseil de l'Europe intitulé: L'Europe des démocraties: humanisme, diversité, universalité; la Recommandation N° R (85) adoptée en 1985 par le Conseil des Ministres des Etats membres du Conseil de l'Europe, qui préconise l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles
- [9] Nous avons à l'esprit le débat relatif à la compatibilité des valeurs universelles aux particularismes culturels. Voir, notamment: Mondialisation et particularismes, éléments de critique, coll. Thématique, Nos 3, Genève, Cifedhop, juin 1995.
- [10] Hannah Arendt., 1972.
- [11] Carl Rogers a introduit ce débat dans un chapitre de son ouvrage paru en 1942 et traduit en français sous le titre de: La relation d'aide et la psychothérapie.
- [12] André de Peretti, in: Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.
- [13] P. Bourdieu et J.-C. Passeron
- [14] Marie Duru-Bellat et Agnès Henrio-van Zanten, 1992.
- [15] Gérard Mendel, 1971.
- [16] Article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant.
- [17] Claire Rueff Escoubés, 1987, pp. 158-163.
- [18] Notamment en Belgique, France, au Québec et dans les pays scandinaves.
- [19] Michel Crozier, 1977.
- [20] Ouvrage collectif coordonné par Dominique Jonlet et Christian Lannoye, Apprendre la démocratie et la vivre à l'école.
- [21] Alain Mougnotte, 1994.
- [22] M. Lobrot, Gauthier-Villars, 1972.
- [23] Fondation Jeune Projet, Le projet pédagogique comme outil pédagogique, *Jeunes projets*, tome 1 référentiel, Montréal, Fondation Jeunes Projets 1994.
- [24] Conseil de l'Europe, 1993.
- [25] L'école et les familles: de son ouverture à leur implication, Études et recherches, Conseil de la famille, Québec, 1995.
- [26] Michel Foucault, 1975.

[27] Par exemple: La Recommandation de 1974 (Unesco), la Recommandation N° R (85) 7 du Conseil de l'Europe.

[28] Annexe de la Recommandation N° R (85) 7.

[29] Ibid

Références

- Arendt, Hannah. La crise de la culture. Paris, Gallimard, 1972.
- Bureau international de l'éducation (BIE). Recommandation n°78 aux ministres chargés de l'éducation et de la culture, concernant la contribution de l'éducation au développement culturel, 1992
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron. La reproduction. Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Conseil de l'Europe. Place de l'éducation aux médias audiovisuels dans les plans d'études. Séminaire européen d'enseignants tenu à Chaumont-Neuchâtel (Suisse), Strasbourg, 1993.
- Conseil de l'Europe. Recommandation N° R (85) 7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles, Comité des Ministres, 14 mai 1985.
- Crozier, Michel. L'acteur et le système. Paris, Seuil, 1977.
- Delannoy, Jean. Petit dictionnaire portatif de la pédagogie critique. Cahiers pédagogiques, N° 39, 1962.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris, Nathan, 1994.
- Duru-Bellat, Marie et Agnès Henrio van Zanten. Sociologie de l'école. Paris, Armand Colin, 1992.
- Escoubés, Claire R. et al. La démocratie dans l'école. Paris, Syros Alternatives, 1987.
- Foucault, Michel. Surveiller et punir. Paris, Gallimard, 1975.
- Freinet, Célestin. L'éducation du travail. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960.
- Isambert-Jamati, Viviane. Crises de la société, crises de l'enseignement. Paris, PUF, 1970.
- Lobrot, M. La pédagogie institutionnelle. Paris, 1972.
- Mendel, G. Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité. Paris, Payot, 1971.
- Mougniotte, Alain. Eduquer à la démocratie. Paris, Les éditions du Cerf, 1994.
- ONU. Convention relative aux droits de l'enfant(1989).
- Prost, A. L'enseignement s'est-il démocratisé? Paris, PUF, 1986.
- Unesco. Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, Conférence générale, 19 novembre 1974.

Pour une approche globale des valeurs en cause *

Droits de l'homme
et éducation à la paix

par
**José
Tuvilla Rayo**

L'auteur présente un tableau détaillé des enjeux relatifs à l'éducation à la paix. Il souligne également l'importance de développer des méthodes et des approches pédagogiques permettant une lecture interactive et interdisciplinaire de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme; ce texte, riche en références, intéressera le lecteur en quête de nouvelles perspectives dans le domaine de cette éducation.

Une société à transformer

L'éducation, au sens large du terme, ainsi que l'école, ne peuvent rester en marge des problèmes qui préoccupent les être humains aujourd'hui, pas plus qu'elles ne peuvent ignorer les efforts des personnes et des groupes qui, sur tous les continents, les affrontent. L'école peut faire prendre conscience des dangers que courent les sociétés enracinées dans la violence et de

* Texte original en espagnol. Traduction libre.

l'obligation morale d'ouvrir des espaces qui permettent à des individus différents de penser, de dialoguer et d'imaginer ensemble de nouvelles manières de vivre.

La fin du monde bipolaire a profondément modifié l'ordre international et s'est caractérisée par la victoire et la mondialisation de l'économie de marché. En raison de l'aggravation des problèmes sociaux, cette évolution a des conséquences préoccupantes pour la vie de millions de personnes. Loin de faire disparaître ou d'atténuer les inégalités, l'intégration des économies nationales au sein d'un système mondial les a, au contraire, rendues plus flagrantes et, à de nombreux égards, plus intolérables.

Mais est-il possible de consolider des régimes démocratiques dans une ère de modernisation néo-libérale de l'économie ? Quelle fonction remplit le système éducatif dans un tel contexte ? Quelles sont les valeurs qui l'animent ? Les valeurs véhiculées par les systèmes éducatifs démocratiques peuvent-elles être préservées face aux valeurs transmises par un système économique, générateur de marginalisation, de ségrégation et d'exclusion sociale ?

L'éducation, en tant qu'instrument de prise de conscience et de reconstruction culturelle de la société, a pour principale mission d'apporter des connaissances toujours plus précises sur les problèmes globaux posés par la population mondiale et l'état de la planète. Elle se doit également d'engager une réflexion sur le rôle que pourraient jouer les acteurs sociaux dans la mise en oeuvre des transformations qui s'imposent.

Pour mettre l'école au service de l'humanité, il faut avoir présentes à l'esprit les principales caractéristiques de la problématique mondiale, c'est-à-dire :

■ son universalité: tous les individus de tous les continents sont confrontés à ces problèmes ;

■ sa globalité: la crise couvre tous les aspects et tous les secteurs de la vie ;

■ sa complexité: les divers aspects de la problématique mondiale sont tous reliés les uns aux autres, si bien qu'il est impossible de se pencher à fond sur l'un d'entre eux sans prendre en considération sa relation aux autres;

■ son intensité : il est extrêmement difficile de s'attaquer à la racine des problèmes ;

■ sa gravité : les problèmes sont tels qu'ils mettent en danger la survie même de l'espèce humaine [1].

D'autre part, nous devons tenir compte du fait que c'est la société elle-même qui, s'employant par tous les moyens à favoriser la recherche d'une solution aux conflits auxquels elle est confrontée, attend de l'école qu'elle oeuvre au service de la paix. Nous devons donc nous interroger sur le modèle de société que nous voulons construire, et apporter des solutions aux problèmes actuels.

Face à la raison moderne, qui aspire à combattre les obstacles aux progrès et à résoudre les conflits sociaux en promouvant les libertés morales et le libre-échange, le mouvement écopacifiste apporte un discours fondé sur les principes d'autonomie, d'autogestion et d'autodétermination. Ce mouvement plaide pour une démocratie participative et un développement décentralisé. Il se situe à la frontière de la modernité empreinte d'homogénéité culturelle, de rationalité technologique et de logique de marché, et du projet alternatif de démocratie, qui repose sur une approche rationnelle de l'environnement et sur une conception de la paix, de l'environnement, du développement et des

valeurs humaines ouvertes à de nouvelles formes de solidarité, de coexistence pacifique et de respect de chacun [2].

Innover au plan des méthodes

Dans la conjoncture actuelle, il est nécessaire pour l'éducateur de prendre en compte la compréhension, l'analyse, la résolution des problèmes mondiaux [3]. Cette lecture des faits doit s'inscrire dans une approche intégrée de l'information et de la connaissance du monde, parce qu'elle aborde le processus enseignement-apprentissage de manière globale. Le Bureau International de l'Éducation –BIE– a récemment eu recours à cette approche, dans un plan d'action présenté aux Ministres de l'Éducation à l'occasion de la 44^{ème} réunion de la Conférence Internationale de l'Éducation –CIE–, organisée en octobre 1994. A cet égard, il apparaît que les politiques éducatives devraient poursuivre les mêmes objectifs que les réformes éducatives qui proposent des cursus axés précisément sur des contenus qui favorisent la construction de la culture de la paix; en second lieu, il apparaît également qu'il serait hypocrite et erroné de prétendre travailler à un développement économique et social durable et équitable tout en maintenant les structures économiques fondées sur la rationalité technique. Ces deux considérations en appellent une troisième : une réforme ne peut dépendre exclusivement du système éducatif; elle doit nécessairement passer par de nouvelles formes de prises de conscience sociale et par une analyse et une valorisation du rôle de tous les acteurs sociaux.

Le Sommet de la Terre (Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, tenue à Rio de

Janeiro en 1994), la Conférence mondiale de l'ONU sur les droits de l'homme, tenue à Vienne, en 1993, et la Conférence internationale sur l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie, tenue à Montréal en 1992, ont une fois de plus confirmé la nécessité d'aborder les problèmes mondiaux relatifs à la paix, aux droits de l'homme, au développement et à l'environnement, de manière globale et interdisciplinaire.

En somme, l'éducation passe par des apprentissages novateurs, capables de préparer les jeunes générations à faire face aux problèmes du monde de manière créative et constructive. Depuis des années, l'UNESCO s'emploie à promouvoir ce type d'apprentissage, en encourageant les Etats membres à introduire dans les programmes scolaires des « *contenidos de acceso infusional* », telle l'éducation à la paix et à la compréhension internationale.

En réponse aux défis et aux exigences de notre époque, des réformes de systèmes éducatifs sont en cours. Les nouveaux cursus développés contiennent des axes transversaux qui impulsent une dynamique favorable à un enseignement intégré. Ce type de formation a permis à de nombreuses écoles de s'ouvrir aux problèmes du monde et de réaliser des expériences innovatrices tout en reconfigurant l'organisation scolaire sur des bases participatives et solidaires. Le développement de nouvelles matières scolaires (l'enseignement des valeurs, de comportements, l'introduction à l'éthique, etc.) et leur intégration dans les programmes d'études nécessitent de profonds changements du système éducatif tant aux plans de l'organisation, de la formation des enseignants, du matériel d'enseignement qu'à celui, surtout, des mentalités. Car on continue de se livrer, dans plusieurs milieux, à un enseignement cloisonné. Cette attitude prive l'élève d'une vision globale du monde et atténue les efforts consentis pour l'apprentissage de valeurs par des pédagogies qui favorisent l'interactivité.

Il faut donc travailler à ce que les enseignements traditionnels se transforment pour qu'ils fournissent des outils nécessaires à une compréhension globale des problèmes et qu'ils permettent d'établir des passerelles entre les matières qui traitent d'aspects complémentaires d'une même réalité. Pour ce faire, il importe de modifier significativement des approches didactiques de manière à en faire des outils pour comprendre notre monde, et pour rechercher des solutions innovatrices. Comme l'écrit Moreno « *Les thèmes transversaux, qui sont au centre des préoccupations sociales actuelles, doivent être un axe autour duquel tourne le thème des areas curriculares qui acquièrent ainsi, tant aux yeux du professeur que pour les élèves, la valeurs d'outils pour atteindre les finalités recherchées* » [4].

L'éducation aux droits de l'homme et à la paix constitue un instrument important pour la formation d'une culture pédagogique nouvelle. Elle répond à une idée ancrée dans la société et dans l'histoire de l'éducation, qui a maintenant été assimilée et intégrée par quelques réformes éducatives à travers le monde [5]. L'éducation à vocation internationale, engagée dans la voie du progrès social et confiante dans la capacité de l'école pour transformer la réalité, n'est pas étrangère à ces nouvelles approches. Celles-ci peuvent nous permettre de réfléchir sur le sens de la paix et de l'éducation au regard des graves problèmes que l'humanité traverse, et de trouver des solutions originales. Dans cette perspective, il convient d'entreprendre des actions immédiates.

Eduquer aux droits de l'homme

L'éducation aux droits de l'homme et à la paix est l'instrument principal d'une formation fondée sur les valeurs démocratiques (liberté, justice, pluralisme, participation) qui garantissent la cohésion sociale. A ce sujet, l'article 28 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, stipule que « toute personne a le droit à ce que règne, sur le plan social et sur le plan international, un ordre tel que les droits et libertés énoncés dans cette Déclaration puissent y trouver plein effet ».

Actuellement, l'ordre international n'est fondé ni sur le principe de sécurité, ni même sur le concept de paix comme simple absence de guerre [6]. Une vie sans guerre, telle est la condition préalable au bien-être matériel, au progrès des pays et la pleine réalisation des droits de l'homme et des libertés fondamentales; c'est aussi une condition *sine qua non* pour préserver l'existence de la planète. La paix ne peut consister uniquement dans l'absence de conflits armés, de souligner une Résolution de l'UNESCO [7].

L'éducation aux droits de l'homme et à la paix n'a pas pour seul objectif la mise en oeuvre des principes contenus dans les instruments internationaux, mais aussi de ceux qui vont de pair avec une éthique et un esprit civique qui permettent à l'élève d'identifier les problèmes moraux les plus cruciaux - en regard de son expérience vécue - et d'en discuter. L'élève peut ainsi développer ses capacités d'identifier lui-même les problèmes et les affronter de manière positive. Cette éducation, de par sa fonction libératrice et transformatrice, puise dans le conflit et sa résolution un de ses contenus les plus importants. Elle procure les outils (connaissances,

habiletés, attitudes et valeurs) pour traiter les conflits dans un esprit de coopération.

L'éducation à la coopération et à la solidarité entre les peuples commence par la reconnaissance de l'interdépendance mondiale croissante entre les peuples et les nations, par la compréhension du processus du développement économique et social, lié à la justice sociale. L'apprentissage de l'interdépendance et de la solidarité, quand il passe par une critique de la rationalité technologique, permet des choix inspirés de l'idée de coopération internationale et de transformation politico-économique des relations entre les peuples. Autrement dit, cet apprentissage privilégie le changement social.

En Espagne, par exemple, la réforme de l'enseignement, intervenue après une prise de conscience de la nécessité d'une formation morale de l'élève, a donné lieu à l'enseignement des valeurs, des comportements dans un cadre intégré des matières scolaires. Cette réforme a conduit au choix d'un ensemble de thèmes *infusants* et transversaux. Ceux-ci facilitent la compréhension des questions sociales et sont repris dans tous les projets initiés par leurs concepteurs.

La paix par les droits de l'homme

L'une des caractéristiques de l'éducation à la paix est sans doute sa faculté de s'intégrer de manière transversale dans les différents cursus. Cette éducation influe ainsi sur toutes les matières enseignées et sur les autres domaines de connaissances et d'expériences. Celles-ci prennent toute leur signification du fait que l'éducation à la paix peut toucher de très près la vie quotidienne de chacun.

Si l'on prend en compte les droits de l'homme comme un facteur intégrateur de l'éducation à la paix, on leur confère nécessairement un caractère dynamique et critique. Dynamique, en effet, du fait qu'ils constituent des éléments de réponse à l'évolution de la société et aux divers problèmes qu'elle a à résoudre. Critique, aussi, dans la mesure où la grille de lecture universelle proposée par les droits de l'homme ne peut faire l'économie de la mosaïque culturelle dont le monde est fait.

L'on ne peut concevoir l'éducation aux droits de l'homme sans prendre en compte l'éducation à la paix. Celle-ci *fournit* de la matière aux droits de l'homme par le biais des recherches sur la paix et les innovations pédagogiques introduites dans l'enseignement grâce à la contribution d'organisations internationales et du mouvement écopacifiste. A son tour, cette éducation à la paix tire sa légitimité universelle du droit international des droits de l'homme. Cette complémentarité dans l'action éducative est porteuse d'espoir.

Ces dernières années, la recherche sur la paix a été animée par la conviction qu'une dynamique de paix doit aller de pair avec un plus grand respect des droits de l'homme. D'un autre côté, la recherche sur la paix a mis en évidence la relation entre les droits de l'homme, la paix, le désarmement et le développement. De nombreuses études des Nations Unies vont dans ce sens. Selon Galtung, « *il existe un parallélisme de valeurs entre la paix et le développement, si l'on considère celui-ci non pas comme une simple croissance économique, mais comme un processus qui passe par la satisfaction de tous les besoins de l'homme* » [8]. Il est clair que la paix n'est pas liée seulement au désarmement, mais aussi au mode de vie des êtres humains. Cela explique que les études réalisées sur la question du développement montrent que la recherche sur la paix est indissociable d'une reconnaissance des besoins de base de l'homme, de

l'aspiration des hommes à la confiance en eux-mêmes et à un environnement écologiquement sain et équilibré [9].

Comment, par ailleurs, concilier deux concepts traditionnellement opposés que sont le développement et l'environnement? Une solution consiste en l'élaboration de définitions, non exclusives l'une de l'autre, du développement et de l'environnement. En effet, si l'on reconnaît que le droit des peuples au développement implique la satisfaction des besoins humains de base, il faut également reconnaître le droit de l'homme à un environnement sain et écologiquement équilibré. Ce droit est affirmé par le premier principe de la Déclaration de Stockholm de 1972 : « *L'homme a un droit fondamental à la liberté, à l'égalité et à vivre dans un environnement permettant une vie de dignité et de bien-être* » [10].

De nos jours, on ressent de plus en plus la nécessité de résoudre les problèmes mondiaux en créant une civilisation nouvelle, fondée sur ce qu'Adam Curle appelle un « *humanisme écologique* ». La paix dans le monde et la qualité de l'environnement constituent aujourd'hui des priorités, et sur lesquelles il existe actuellement un consensus, à l'échelle internationale. La construction d'un environnement de qualité est devenu un objectif d'envergure: chacun souhaite un développement durable, qui préserve l'environnement, garantissee aujourd'hui la satisfaction des besoins sans compromettre celle des générations de demain. Le Programme des Nations Unies pour l'environnement et la Commission Brundtland ont tour à tour insisté sur la nécessité de mettre en oeuvre des stratégies environnementales inspirées du concept de développement durable.

En regard de ce qui précède, nous pouvons définir l'éducation à la paix comme un processus qui touche tant les individus que la société, et qui les invite, dans leurs actions, à se conformer aux principes contenus dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et dans

l'ensemble du corpus juridique du droit international des droits de l'homme. Cette éducation appelle également à un développement durable, à la protection et à la conservation de l'environnement, au désarmement, au renforcement de la cohésion sociale ainsi qu'aux résolutions non violentes des conflits. Cette définition s'appuie sur une conception positive de la paix et invite, comme le dit Adam Curle, à vivre avec un « *niveau limité de violence et un niveau élevé de justice* ».

L'éducation à la paix est un processus dynamique et continu, qui cherche à créer les bases d'une nouvelle culture : la culture de la paix. Celle-ci invite à de nouvelles manières d'apprendre à penser et de se comporter, à un développement équilibré et harmonieux des individus et des sociétés en leur sein propre, dans leurs relations avec les autres, et dans le milieu dans lequel ils évoluent. Cette approche rend possible une conscience cosmique et écologique qui, sur le plan éducatif, permet de dépasser l'ancienne conception de l'éducation – vue comme la transmission d'un ensemble fragmenté de connaissance – pour en faire l'instrument du développement de la capacité intellectuelle et sensible de chacun. Cette vision globale de la paix et de la culture apporte une nouvelle conception de l'éducation : celle-ci ne repose pas uniquement sur l'école, mais relève plutôt de la responsabilité de tous les acteurs sociaux ; toute expérience que la vie nous apporte est pour nous une nouvelle occasion d'apprendre.

En terminant, rappelons simplement qu'il n'est pas aisé de proposer une analyse conceptuelle de l'éducation, alors même que celle-ci traverse une période de remise en question. La théorie, l'expérience et la pratique montrent que les valeurs culturelles dont l'école est porteuse n'ont pas toujours su intégrer les idées de solidarité, de justice et de tolérance. Nous devons nous pencher sur l'aspect éthique de cette question et en débattre. La seule éducation utile est celle qui se donne

pour objectif d'être un instrument efficace de transformation de la société de manière à ce qu'elle corresponde aux aspirations d'un plus grand nombre de personnes. Penser l'éducation comme un simple outil de reproduction, c'est renoncer à envisager l'avenir avec optimisme pour les générations futures ■

Représentation schématique d'une dynamique de paix

Education à la paix

- micro-niveau, méso-niveau et macro-niveau
aux plans personnel, interpersonnel et international

Culture des armes

- agression

Régulation des conflits

- violence/non violence
- violations, guerre, justice et paix

Droits de l'homme, culture de la paix

- recherche-éducation-action
- informer-former-transformer

Réponse positive à la problématique mondiale

l'être humain en harmonie avec lui-même, les autres et la nature

- éducation cognitive, affective, socio-politique
et écologique
- éducation aux valeurs et au désarmement
résolution des conflits
- éducation à la compréhension internationale et
au développement
- éducation interculturelle
- éducation aux droits de l'homme

Notes

[1] L'Association Mondiale pour l'Ecole Instrument de Paix (EIP), organisation non gouvernementale qui travaille dans le monde entier pour l'éducation au droits de l'homme et à la paix, a précisément proposé, en 1967, comme l'un des Principes universels d'Education Civique de mettre l'école au service de l'humanité. Sur le contenu d'une éducation fondée sur la problématique mondiale, voir : S. Rassekh-G. Vaideanu (1987) : Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000. UNESCO, Paris. Nous avons tiré les caractéristiques de la problématique mondiale de cet ouvrage, p. 101.

[2] Enrique Leff. "Medio ambiente y desarrollos alternativos". In AAVV (1994) : Paz y prospectiva : problemas globales y futuro de la humanidad. Collection Eirene, Séminaire d'Etudes sur la Paix et les Conflits, Université de Grenade.

[3] Des publications récentes traitent de la globalisation appliquée à l'éducation. Non seulement cette tendance apparaît à travers les débats, les forums et les documents internationaux, mais elle est aussi visible dans le monde des organisations non gouvernementales. On peut le voir dans les ouvrages suivants : Juan José Celorio. La educación para el desarrollo. Cuadernos Bakeaz, n°9, juin 1995 ; José A. Anton Valero-Ana Ros et Miragall. Educación Emancipatoria y Global, Entrepueblos, Cuadernos de Solidaridad n°4, 1995.

[4] Moreno M. (1993, p.23) : "Los temas transversales: Una enseñanza mirando hacia adelante". AAVV, Los temas transversales : claves de la formación integral. Santillana, Madrid.

[5] Ce triple objectif constitue l'un des principes directeurs de l'éducation à vocation internationale, formulés en 1974 par l'UNESCO dans sa Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales, et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. Depuis lors, ce triple objectif a servi de base aux supports conceptuels de l'éducation aux droits de l'homme et à la paix.

[6] Depuis la dernière guerre mondiale, deux concepts, jusqu'alors distincts, se sont rapprochés: la paix et les droits de l'homme. Aujourd'hui, on n'entend plus le concept de la paix indépendamment de celui des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Car la réalisation des droits de l'Homme et la construction de la paix sont deux objectifs interdépendants. (Idées pour l'action. UNESCO. Paris, 1978, p.27).

[7] Résolution 11.1, Conférence générale de l'UNESCO de 1974. Le droit de l'homme à la paix fut reconnu par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 39/11, mieux connue sous l'appellation "Déclaration sur le droit des peuples à la paix", adoptée le 12 novembre 1984.

[8] Galtung, J. (1985). Sobre la paz. Lerna, Barcelona, p. 107-115.

[9] Visas Armengol, V. (1987). Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. Lerna, Barcelona.

[10] Sur la nécessité de reconnaître le droit à un environnement sain, on peut lire: Environnement et Droits de l'homme. UNESCO. Paris, 1987. En particulier Alexandre Kiss "Définition et nature juridique d'un droit de l'homme à l'environnement" et Jean-Paul Jacqué: "La protection du droit à l'environnement au niveau européen ou régional". Depuis 1972, l'attention croissante portée aux questions environnementales est allée de pair avec l'apparition d'un important corpus de droits sur l'environnement qui a finalement conduit à la reconnaissance d'un droit à l'environnement. En Europe occidentale, ce phénomène a trouvé son expression dans les constitutions nationales les plus récentes, telles que les constitutions grecque, portugaise et espagnole. La Constitution espagnole de 1978 reconnaît non seulement, dans son article 45, le droit à un environnement sain, mais elle définit en outre les obligations auxquelles l'Etat doit se soumettre pour que ce droit soit effectif. *Le Sommet de la Terre*, dans son Programme 21, a apporté des propositions sur le droit international à un développement durable, qui portent sur la nécessité d'améliorer la capacité législative des pays en développement, d'évaluer l'efficacité des accords internationaux en vigueur, et de définir des priorités pour l'avenir.

Références

Curle, Adam. Education for Liberation. New York, J. Wiley, 1973.

Curle, Adam. Mystics and Militants: a Study of Awareness Identity and Social Action. London, Tavistock, 1972.

Galtung, J. Sobre la paz. Barcelona, Lerna, 1985.

Moreno, M. Los temas transversales: Una enseñanza mirando hacia delante. Madrid, Santillana, 1993.

Vaideanu, S.R-G. Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000. Paris, UNESCO, 1987.

Visas Armengol, V. Introducción al estudio de la paz y los conflictos. Barcelona, Lerna, 1987.

Complément bibliographique commenté

Plusieurs courants de pensée ont contribué à l'évolution de l'EP, notamment celui de la non violence, le mouvement pédagogique de l'École Nouvelle, les mouvements syndicaux et alternatifs, la Recherche sur la Paix, les organisations internationales et non gouvernementales. Après la seconde guerre mondiale, toutes les tendances précédentes ont convergé vers un corpus d'instruments qui exercent une influence importante sur les systèmes éducatifs actuels.

La *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) donne pour finalité à l'éducation l'épanouissement de la personne humaine, par le "*renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales*", la promotion et le développement des activités des Nations Unies en faveur du maintien de la paix et l'encouragement à "*la compréhension, la tolérance, et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes ethniques ou religieux*".

L'éducation à la paix et à la compréhension internationale – l'un des premiers noms donnés à l'EP – a pu être mise en oeuvre de manière concrète en 1953, dans quelques écoles à travers le monde, avec la création du système des Ecoles associées de l'UNESCO. L'objectif de ce système est de concrétiser un idéal en référence à la célèbre formule employée dans la Charte de l'UNESCO : "Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes qu'il faut élever les défenses de la paix". Ainsi, le projet reprenait les propositions formulées en 1927 par les principaux représentants de l'École Nouvelle lors du Congrès de Prague ("La Paix par l'école").

La *Déclaration concernant la promotion parmi les jeunes des idéaux de paix, de respect mutuel et de compréhension entre les peuples* (1965) a élargi les objectifs visés par la DUDH en matière d'éducation, en y ajoutant des concepts et des thèmes nouveaux : la paix, la Justice, la liberté, le progrès économique et social, le désarmement et la sécurité internationale.

La *Recommandation sur l'éducation à la compréhension, la coopération et la paix internationales, et sur l'éducation aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* (1974): ce texte est sans doute le plus important instrument de base pour le développement de programmes d'éducation à la compréhension internationale.

Des recommandations formulées lors du congrès de Vienne de 1978 (sur l'enseignement des droits de l'homme), du Congrès de Malte de

1987 (sur l'enseignement, l'information et la documentation relatifs aux droits de l'homme), et du Forum international "L'éducation à la démocratie" tenu à Tunis, en 1992, le Plan mondial d'action pour l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie (adopté lors du Congrès international de Montréal, en 1993), ont donné un souffle nouveau et mis en perspective les orientations relatives à l'éducation à la tolérance, à l'acceptation de l'«autre», à la solidarité et à la citoyenneté participative. Aujourd'hui, le Plan d'action intégré, élaboré par la Conférence internationale de l'éducation (1994) propose une approche moderne des problèmes relatifs à l'éducation à la paix, aux droits de l'homme et à la démocratie. Ce plan définit les finalités de ce type d'éducation et les stratégies à suivre aux plans national et international. Il constitue une nouvelle tentative pour garantir la mise en oeuvre, à travers l'éducation, des libertés fondamentales, de la paix, des droits de l'homme et la démocratie, et pour stimuler un développement économique et social durable et équitable, c'est-à-dire les composantes essentielles à la construction d'une culture de paix ■

Pour un universalisme sans exclusives

Notre commune
humanité

par
Reynaldo
R.Ty

D'un point de vue asiatique, les droits de l'homme peuvent faire figure de produit imposé par la colonisation et l'impérialisme occidentaux. S'il faut rejeter cette forme d'hégémonie, peut-on encore parler d'universalité? C'est la question que l'auteur nous propose d'examiner. ■

« J'ai appris de ma mère, analphabète mais avisée, que tous les droits à accorder et à préserver proviennent d'un devoir bien accompli. (...) [Nous pouvons] définir les devoirs des hommes et des femmes et lier chaque droit à un devoir correspondant qui doit être d'abord accompli ». **Mahatma Gandhi**

Cadre
général

Il faut considérer les idées, la morale, les systèmes de valeurs, les philosophies, les normes sociales et les règles comme des produits intellectuels de la culture d'une société historiquement déterminée. Ce sont les formes d'une conscience sociale et elles représentent des intérêts.

Ce sont des créations de l'activité humaine et elles ne peuvent donc être séparées de celle-ci. Penser autrement serait tomber dans la métaphysique, dans l'idéalisme et dans la pensée a-historique.

Si les cultures peuvent être de caractère national, elles peuvent être internationales de par leur substance: telle est la dialectique des civilisations. Rejetons donc les éléments arriérés et réactionnaires de toute civilisation, y compris celles qui se sont historiquement développées en Asie.

Des fils conducteurs

L'Asie est sans doute le continent le plus culturellement diversifié. Il peut être pratiquement divisé en sous-régions du Nord-Est, du Sud-Est, du Sud, du Centre et de l'Ouest. Chaque région a ses propres cultures, philosophies et religions. L'Asie est la terre de naissance, ainsi que la terre d'accueil d'une mosaïque de civilisations.

Ainsi, prétendre qu'il est plus difficile que pour tout autre ressortissant du monde de convaincre un Asiatique que les droits de l'homme sont universels, est une affirmation presque en deçà de la réalité. Dans le cadre de la préparation de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme de Vienne de juin 1993, il n'y avait pas vraiment de remise en cause de l'universalité des droits de l'homme dans la plupart des parties du monde, sauf en Asie.

Bien que les différents courants philosophiques et systèmes de pensée asiatiques soient réellement différents les uns des autres, il y a toutefois des fils conducteurs unificateurs qui parcourent ces civilisations, créant une tapisserie de valeurs humaines pas très

éloignée de l'esprit des droits de l'homme. Ainsi en est-il des valeurs telles que l'égalité et l'humanité des personnes, la non-discrimination, la tolérance, le respect de la femme, celui des enfants, la justice et la paix dans les différentes traditions asiatiques, que nous allons examiner ici.

La commune humanité

Il y a égalité parmi les espèces, dit le taoïste. Tous les animaux sont égaux. Et entre les êtres humains, il y a l'égalité humaine. (Dao De Jing, chapitre 9).

Les confucianistes font savoir que « *dans les quatre mers, tous les êtres humains sont frères et que les natures des peuples sont semblables* ». (Analectes 17:2).

Dans l'Islam, on trouve la notion d'humanité commune. Les hommes comme les femmes sont liés à la famille humaine et possèdent le droit à l'égalité fondamentale. Par *la voix d'Allah*, tous peuvent réclamer le droit réciproque à la vie, à l'égalité, aux jouissances de la vie sur terre ainsi qu'à la propriété.

Il est dit que Bouddha croyait que toute l'humanité originait d'une ascendance commune.

Dans le *Bhagavad-gita*, les chansons résument le tout en un mot: « *Vasudāivakudumbakam* », ce qui veut dire: tout l'univers –*vasuda*– est une famille –*kadumba*.

Non-discrimination, tolérance et paix

La règle d'or de la réciprocité pour le confucianisme est de « *ne pas faire aux autres ce que vous ne voulez pas que l'on vous fasse* » Cette règle peut se lire en parallèle avec la *Loi du Talion*, présente dans l'ancien Code d'Hammourabi et dans la Loi de Moïse. Ce principe de réciprocité – loin de justifier la violence – visait à établir une règle de droit pouvant contribuer à réduire précisément les actes de violence.

En rejetant les doubles discours, *Confucius* exigeait la cohérence chez ceux qui prétendaient à une vie vertueuse: « *Un intellectuel déterminé à suivre la voie, mais qui a honte des vêtements déchirés ou de la mauvaise nourriture, n'est pas crédible pour discuter de la voie en question* » (Analectes 4:9). En ce qui concerne la bonté, *Confucius* disait: « *Un voisinage avec la bonté est le meilleur* » (Analectes 4:9).

L'islam enseigne la valeur de la tolérance. Le Coran déclare: « *Il n'y aura pas de compulsion dans la religion [exhorter, contraindre à la conversion]* » (Coran LX: 8).

L'Atharva Veda enseigne l'harmonie sans discrimination aussi bien avec les étrangers qu'avec les autochtones: « *Ayons l'esprit de concorde entre nous et avec ceux qui nous sont étrangers. Arvins crée entre nous et les étrangers une unité de coeur* ». (Atharva Veda VII:52). Les bouddhistes vivent dans la paix avec la nature, la faune et la flore. Le taoïsme enseigne à se mériter le monde en ne faisant rien de répréhensible.

L'Etat, la règle de droit et la justice

Pour le taoïsme, l'autorité de l'Etat doit être fondée sur la loi de la nature: « *Sous le règne de la voie naturelle, la nature l'emporte sur l'artificiel* ». Il est ajouté que « *la voie des cieux ne connaît pas le favoritisme* » (Chuang Zi: 12).

Confucius exige que l'Etat juste assure un procès public et équitable: « *Un chef noble, en regardant son empire, ne doit être ni partial ni imprégné de préjugés, mais utilisera la droiture comme base de comparaison* ». (Analectes 4:10).

La justice, l'égalité, la consultation démocratique et le respect des engagements et de la réciprocité jouent un rôle important dans la loi islamique (Voir: Hamed Sultan. The Islamic Concept. In: International Dimensions of Humanitarian Law, Geneva, Henry Dunant Institute, 1988, p.31). Le bien-être du peuple a un poids plus important que celui des penchants et des intérêts personnels (Coran XXXVIII: 26).

S'agissant de l'hindouisme et du bouddhisme, on attend du monarque qu'il pratique le *Rajadharma* et épouse le respect de la vie par l'*ahimsa* et la non violence. On attend du roi qu'il prête serment de fidélité au peuple. (Voir: Jawaharlal Nehru. Glimpse of World History. Bombay, Asia Publishing House, 1967, p. 53.).

Le respect de l'environnement

Chez les bouddhistes, le *satyagraha* est la force de la vie. Celle-ci est au centre de tout et ne renvoie pas uniquement aux êtres humains, mais au monde du vivant dans son ensemble.

Une croyance animiste répandue considère que les esprits ou les âmes habitent des éléments de la nature, tels les volcans, les forêts, les arbres et les pierres (Voir: Edward Tylor. Religion in Primitive Culture. New York, Harper & Row Inc., 1958, pp. 43-44.).

Le taoïsme souligne le dynamisme de la nature et l'Islam reconnaît l'importance de préserver l'équilibre de la nature (Coran 40:64). Les hymnes des Vedas font l'éloge du monde naturel. « *La terre, dans laquelle se couchent la mer, le fleuve et toutes les autres eaux dans lesquelles poussent la nourriture et les champs de maïs et où vit tout ce qui respire et qui bouge, que la terre nous donne le plus beau de sa récolte* ». (Rig Veda) (...) « *Que l'arbre divin de la forêt nous donne du plaisir! Agréable soit le soleil, et agréables soient les rayons de la lumière* » (Rig Veda 1: 90).

Selon la conviction que toutes les choses et les êtres ont une âme, les animistes parlent très sérieusement aux animaux – qu'ils soient morts ou en vie– de la même manière qu'ils s'adresseraient à des personnes. Ils leur adressent leurs hommages et ils leur demandent pardon quand le temps de la chasse est venu et qu'il faut les tuer. (Voir: Edward Tylor, op.cit. pp. 170-185.). Dans le Coran, il est dit d'eux [les animaux] « *vous trouvez votre chaleur et des bénéfiques nombreux, et d'eux vous mangez* » (XVI:8). Dans le Rig Veda: « *Les vaches sont venues et nous ont apporté une belle fortune. Qu'elles restent dans l'étable et soient contentes avec nous* » (VI:28).

Une ébauche de valeurs communes

Chaque civilisation est unique. En fait, les cultures varient d'une tribu à une autre, d'un pays à un autre, d'une période historique à une autre. Les expressions culturelles peuvent varier mais leur message est sans

équivoque. Au milieu de ce qui peut ne paraître que chaos et complexité et au sein duquel nous vivons, il existe néanmoins une ébauche de structure commune.

Les civilisations ne sont pas statiques; en tant que reflet des changements des réalités économiques et des innovations technologiques, elles se transforment au cours du temps. Ainsi, au milieu du pluralisme culturel se trouve une ébauche des valeurs communes. Ce sont les valeurs d'égalité, de non-discrimination, de tolérance, de respect pour la vie, de respect des autres, de respect de la nature et de quête de la paix. L'histoire doit servir de guide. Toute expression provient d'un contexte social. Il faut donc écouter la sagesse collective des peuples en mouvement et être à l'écoute des appels et des luttes pour une libération sociale.

Sortir d'un modèle unique

Les Occidentaux ont imposé au monde leur modèle monoculturel de démocratie et l'ont qualifié d'*universel*. Mais ce modèle nie les contributions des autres civilisations. Il faut rejeter fermement ce type d'universalisme.

Les civilisations ont leurs vertus mais aussi leurs défauts. Ainsi, il faudrait renoncer à idéaliser et à romancer les *qualités* d'une civilisation donnée, rejeter son hypocrisie et faire de même avec l'hypocrisie des autres civilisations: monarchie absolue en Occident ou monarchie absolue en Orient, *un autoritarisme reste un autoritarisme*, tout aussi méprisable. Les gouvernements qui reposent sur la terreur, la répression et l'oppression – en Asie comme ailleurs – doivent être dénoncés dans les termes les plus sévères. A cet égard, les Asiatiques ne peuvent être considérés comme responsables des engagements que des gouvernements prétendent

prendre en leur nom, alors que ces mêmes gouvernements trahissent les citoyens, agissent comme des marionnettes dans les mains d'intérêts économiques transnationaux, vendent au plus offrant leur souveraineté et, de fait, tuent leur propre population. C'est ainsi que des pans de la population ne peuvent s'identifier à des dirigeants qui foulent aux pieds leurs besoins, leurs revendications et leurs droits. Il ne peut y avoir deux poids, deux mesures.

Démocratie asiatique ou démocratie en Asie ?

A la suite de la conférence mondiale sur les droits de l'homme de Vienne en 1993, un riche débat s'est développé pour déterminer si les droits de l'homme sont basés sur un modèle imposé de l'extérieur ou s'ils se sont développés à partir de racines locales. Distinguer *démocratie asiatique* de *démocratie en Asie* n'est pas un simple jeu de mots. Il y a une large différence entre ces deux notions. Les termes de *démocratie asiatique* font appel à un modèle universaliste de type monoculturel, et donc hégémonique, imposé en Asie par les puissances coloniales. A contrario, par *démocratie en Asie*, on entend la démocratie qui s'est développée à partir d'un enracinement local, à travers des pratiques non hégémoniques. Telle est la différence fondamentale entre ces deux paradigmes.

Démocratie asiatique

D'inspiration occidentale, elle est évaluée par l'établissement et la consolidation d'institutions et de structures étatiques classiques. Souvent, bipartisme ou multipartisme est considéré comme un bon indicateur de démocratie. Or, il peut s'agir aussi d'une démocratie du haut vers le bas qui valorise l'individualisme contre

lequel l'Etat doit être non-interventionniste. La *démocratie asiatique* est formée par des idées émanant de la Bible, de l'Antiquité grecque, de l'Empire romain, de la Réforme, de la Renaissance, du *contrat social* et de l'*utilitarisme*: en clair, de la pensée occidentale. Dans ce sens, la société civile comprend tous les acteurs non-étatiques, y compris les intérêts et entreprises locaux et les compagnies transnationales

Démocratie en Asie

Par ces termes, nous entendons une démocratie qui se réfère au pouvoir qui émane des différentes vagues de mouvements populaires. Dans ce cas, l'identité du groupe et la prise en compte des différences sont les fondements de la démocratie. La *démocratie en Asie* englobe l'articulation des intérêts et des actions d'une variété d'organisations populaires, d'organisations non gouvernementales de femmes, de peuples autochtones, de paysans, d'ouvriers, de pêcheurs, de pauvres des villes, de consommateurs et de révolutionnaires qui constituent *la société civile*. Leur objectif social est la démocratie, alors que leur objectif national est la libération de l'emprise extérieure. Ainsi, cette démocratie est multiculturelle. Elle part du bas vers le haut et repose sur un Etat qui intervient et donne de l'importance au communautarisme.

Pour un universalisme multiculturel

Les populations de base et les segments progressistes des populations du Sud et du Nord ont en commun la condamnation de l'hypocrisie et de la violence contenues dans le modèle universaliste de type monoculturel (euro-centré). Ces peuples du Sud et du Nord peuvent forger, ensemble, des liens de solidarité pour construire un avenir où seront reconnus et respectés les besoins et les

droits des marginaux, des exclus et où seront écoutées les voix étouffées des périphéries. Un certain *sud*, social et politique, situé géographiquement tant au Sud qu'au Nord, tisse un *tapisserie universelle* non pas basée sur le grand dessein d'une *croisade civilisatrice* venue d'ailleurs, mais sur les expériences, les souffrances, les aspirations et les luttes communes. Ce nouvel universalisme, réellement multiculturel, réunit les voix des exclus, des paysans, des ouvriers, des peuples indigènes, des femmes, des enfants et des marginaux. Les exclus peuvent envisager un projet authentiquement universaliste et tracer un chemin vers un avenir réellement centré sur la vie et la justice.

Plutôt que de plaider pour l'orientalisme contre l'occidentalisme –ce qui est une forme de romantisme contreproductif et en fait un autre racisme– les peuples du monde doivent s'engager dans l'apprentissage interculturel, qui peut être un instrument de combat contre l'ethnocentrisme, la xénophobie, le racisme et contres toutes les formes de discrimination. Nonobstant les différences entre les civilisations asiatiques, nous sommes conscients de notre appartenance à une *humanité commune*. Nous nous sentons solidaires de tous les autres peuples qui souffrent, où qu'ils se trouvent sur la planète. On peut être fier à la fois de la spécificité de sa culture et de son universalité. ■

Texte originel en anglais. Traduction libre. Les titres et les sous-titres sont ceux de l'éditeur. Les sources utilisées sont celles proposées par l'auteur.