

Les représentations

Ancrages pour l'éducation aux droits de l'homme

par

Gérald

Boutin

et

Véronique

Truchot

«Les plus graves conflits dans les relations humaines sont basés sur des interprétations différentes de la réalité dans laquelle chacun vit».

Paul Watzlawick

Qu'y a-t-il derrière les mots?

Tout le monde est pour la vertu et personne ne s'opposerait au fait que l'école se donne pour but d'éduquer à la paix et de former de «bons citoyens», de «bonnes citoyennes». Mais qu'est un «bon citoyen»? Une personne prête à s'engager dans une «guerre juste» et à mourir pour défendre sa patrie? Quelqu'un se faisant obligation d'exercer son droit de vote et vivant, par ailleurs, en bonne intelligence avec son voisinage? Ou encore: chacun de ceux et celles qui, au fil du quotidien, se révèlent utiles aux autres et à eux-mêmes? À moins que ce ne soit un peu tout cela. Quoiqu'il en soit, une chose semble certaine cependant: toutes les sociétés modernes se sont intéressées d'une façon ou d'une autre à l'éducation à la citoyenneté. Et à cet égard, posons ces questions: comment peut-on éduquer le futur citoyen aux droits de l'homme à l'orée du troisième millénaire?

Comment peut-on susciter l'esprit civique et «l'ouverture sur le monde»?

L'objet de cet article n'est certes pas d'apporter de réponses exhaustives à des questions aussi complexes, mais de contribuer à alimenter la réflexion sur certaines conceptions de l'éducation et de leur portée dans le domaine des droits de l'homme. Aux diverses «façons de voir» correspondent d'aussi diverses «représentations du monde» qui guident chacun de nos choix éducatifs. Nous proposons de nous les représenter en tant que lieux de débats.

Les représentations et l'éducation

La formation du concept de représentation

Posée par Serge Moscovici (1961), dans la mouvance des travaux des psychologues cognitivistes, la notion de représentation est devenue centrale pour toute étude des interactions entre les individus, les groupes et les institutions. Ce champ d'études, qui investit depuis trois décennies les sciences humaines, occupe une place non négligeable dans la recherche en éducation, où les représentations opèrent comme des systèmes de «référents mentaux» qui permettent de comprendre le monde.

Liées aux croyances et aux valeurs, les représentations se situent à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif. Elles agissent comme des «grilles de lecture» et des «guides d'action» des systèmes d'interprétation de la réalité. Elles interviennent autant dans nos rapports aux autres et au monde que dans les processus de transmission et d'acquisition de connaissances. Elles permettent un accès

au sens et, comme l'écrit Piaget, «on ne peut rien apprendre si l'on ne s'en fait pas une idée» (1).

Par ailleurs, une représentation, fut-elle partagée par un groupe, peut s'avérer «fausse». La «rumeur d'Orléans» est une bonne illustration de ce qui risque d'arriver quand les représentations ne sont pas elles-mêmes mises à l'épreuve (Morin:1969). Pour être porteuse, la représentation doit être soumise à la critique. D'autre part, il n'existe pas de lien absolu entre la représentation qu'on a d'une action et sa mise en œuvre.

Comment se «représenter» la fonction de l'école?

Dans l'esprit de ce qui précède, les connaissances ne sont plus considérées comme des «théories» rendant compte d'un «réel» existant en dehors de celui ou de celle qui les produit (ou de ceux et celles qui les produisent). Elles peuvent être vues comme le produit d'une construction jamais achevée qui s'enracine dans l'expérience de chacun et à partir de laquelle s'élabore un mode de représentation correspondant à l'univers dans lequel elle a pris corps. Les représentations deviennent alors le *point d'ancrage* de toute connaissance qui se construit dans un va-et-vient constant entre l'expérience, la représentation qu'on en a (savoir d'action) et les savoirs «déjà existants» ou existant hors de soi.

Une telle position interroge les modes de transmission qui cantonnent l'élève dans un rôle passif de «réceptacle dans lequel on déverse des savoirs» et limitent l'entreprise éducative à une «correction de l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il devrait savoir» (Hénaire:1996). Poser comme tel le problème des représentations, c'est également poser la question sur la façon dont nous envisageons l'éducation.

Maîtrise des savoirs et liberté d'apprendre

L'inculcation des connaissances «L'école qui sait»

L'inculcation des connaissances demeure un mode courant d'instruction des élèves. Dans le curriculum scolaire, tout se passe comme s'il existait un *corpus* de connaissances pré-établies et constituées une fois pour toutes. L'expression même «d'inculcation des connaissances» laisse à entendre que l'enseigné est passif: il «reçoit» des savoirs élaborés, construits par d'autres.

Le débat qui oppose les partisans des «savoirs savants» ou «savoirs théoriques» aux tenants des «savoirs pratiques» ou «savoirs d'action» est récurrent. Il donne lieu à des prises de position très souvent radicales. Et des classiques opposés comme Rabelais et Rousseau continuent de trouver écho dans les travaux de contemporains tout aussi opposés que Skinner et Rogers, par exemple.

L'inculcation des connaissances s'inspire d'une conception linéaire du savoir, vu comme la somme des connaissances antérieures élaborées par l'homme au fil des générations. Il va de soi qu'une telle conception appelle à une grande malléabilité du sujet et ce n'est pas sans raison qu'on a comparé celui-ci à une «cire molle», à un «vase à remplir». Cette approche s'apparente à une «pédagogie de l'entonnoir» contre laquelle s'érigeait déjà Montaigne (2). Dans une telle optique, la relation de l'éducateur et de l'éduqué induit une relation de pouvoir et pour justifier celle-ci, on allèguera le manque de temps, le peu d'efficacité du «tâtonnement expérimental» (3) au bénéfice de la certitude du maître «qui sait», face à celui qui ne sait pas encore, c'est-à-dire l'élève. C'est «l'école de l'effort» indifférente à l'intérêt des enfants et que Freinet (1959) qualifiait de pédagogie de l'escalier «*que seuls les individus suffisamment marqués*

de l'autorité de l'école montent, sans mot dire, marche par marche».

Le savoir inculqué		Tableau 1
But	→	Rendre savant dans la conformité
Croyance	→	Supériorité de la culture apprise
Approche	→	Modelage des règles d'apprentissage
Évaluation	→	Correction de l'écart entre le non-su et le devrait-savoir

La modification des comportements

L'approche comportementaliste, dont Burrhus F. Skinner (1956) est l'un des principaux protagonistes, propose de remplacer les «renforcements négatifs» (punitions) sur lesquels se fonde le mode d'enseignement traditionnel, par des «renforcements positifs», ou récompenses. Selon cette approche, l'apprentissage est le produit d'une modification du comportement provoquée par des stimuli de l'environnement. Il s'agit de conduire l'individu à adopter des comportements qui lui permettront d'éviter les «renforcements négatifs» et d'augmenter les «renforcements positifs». C'est le «conditionnement opérant». En y ayant recours, l'enseignant sera tenu d'organiser des stratégies pour que le sujet réagisse conformément à ce qui est attendu de lui. Tout, dans l'environnement éducatif, se trouve donc planifié, prédéterminé: les objectifs, les moyens de renforcement, l'évaluation, etc.

Cette conception prolonge en quelque sorte l'enseignement traditionnel décrit précédemment. Dans

les deux cas, l'apprentissage demeure externe à l'élève. Détenteur du savoir à transmettre ou «ingénieur du comportement», l'enseignant reste «l'expert» et l'élève le sujet à modeler: «*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*» (4). Le béhaviorisme, qui s'intéresse essentiellement aux comportements d'apprentissage observables, a été l'objet de nombreuses critiques dont l'une des principale est la négation de l'intériorité de l'individu (5). Le prolongement institutionnalisé des théories d'apprentissage de Skinner se retrouve aujourd'hui dans bien des écoles sous le couvert de la pédagogie par objectifs, de l'enseignement programmé et de l'enseignement assisté par ordinateur.

Le conditionnement des conduites		Tableau 2
But	→	Établir la correspondance entre l'agir du sujet et les attentes sociales
Croyance	→	Valorisation de la loi et de l'ordre
Approche	→	Mise en oeuvre de stratégies coercitives
Évaluation	→	Recours à l'alternance gratification/punition

Le développement de la personne

Des approches qui s'intéressent aux conditions d'apprentissage internes à l'individu se sont développées en réaction aux précédents courants. Inspirées notamment de la psychologie cognitive qui étudie les processus

mentaux, ces approches renvoient à des pédagogies qui donnent une place à la notion d'acteur. Déjà, dans la première partie du XXe siècle, le courant de l'École nouvelle se développa en réaction à l'école traditionnelle. C'est ainsi que Ferrière, Claparède et Montessori prirent bien soin de se démarquer des pédagogues de leur époque (6).

Inspirée en bonne part de la psychologie humaniste, la pédagogie du même nom met l'accent sur le développement de la personne et sur la réalisation de soi. Cette nouvelle pédagogie, inspirée des travaux de Carl Rogers, se traduit par la remise en question des approches précédemment décrites: *«Les tenants de ce courant rejettent alors les conceptions de l'école traditionnelle ou d'inspiration béhavioriste. Ils reprochent à la première de ne présenter à l'élève que des objectifs à long terme sans grande signification pour lui; ils adressent au courant béhavioriste des reproches encore plus cinglants, l'accusant de ne songer qu'au dressage de l'individu en lui assignant des objectifs extérieurs sans liens propres avec ses besoins véritables»* (7).

Selon Roberts (1975: 330-331), les principales caractéristiques de la pédagogie humaniste sont les suivantes: le développement personnel de l'élève (meilleure connaissance de soi); le comportement créatif (imagination, originalité); la conscience interpersonnelle (les influences entre les personnes); l'orientation sur la personne (importance des sentiments de l'élève); les dimensions cognitives et socio-relationnelles des situations d'apprentissage; les méthodes d'enseignement; et enfin, la part des enseignants et des administrateurs qui servent de «modèles» aux élèves.

La construction des savoirs

Les courants de pensée que nous venons d'évoquer exercent bien évidemment une influence, notamment, sur l'éducation aux droits de l'homme et à la paix. La

connaissance de leur apport ne peut être que favorable à une meilleure compréhension de l'approche que nous proposons.

L'analyse critique de l'inculcation, ne signifie pas son rejet absolu ni celui de toute transmission de savoirs, notamment ceux qui sont indispensables à la connaissance du patrimoine historique. L'éducation ne peut progresser sans mémoire. Cependant, dans la perspective que nous empruntons, l'histoire n'est pas statique: elle s'interprète et continue de se construire, et les représentations auxquelles elle se rattache ne manquent pas de participer à cette dynamique. L'importance accordée à l'expérience (*in situ*) ne doit pas faire oublier que l'univers dans lequel se vit l'expérience renvoie à une histoire, à une culture, à des savoirs que chaque génération a créés à sa façon. Ces mots nous rappellent les propos de l'historien Arnold Toynbee lorsque celui-ci rappela que c'était une question de vie ou de mort pour chaque société, que d'accorder assez de chances au déploiement des aptitudes créatrices.

L'approche constructiviste met l'accent sur la construction du savoir par l'acteur; ainsi Piaget souligne-t-il avec un certain humour que «*ce qu'on enseigne à un enfant, on l'empêche de l'apprendre*». Dewey (1968) et Vygotsky (1931) insistent sur la nécessité de prendre en compte les interactions entre les individus et la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux, mettant ainsi l'accent sur la composante sociale du développement de l'enfant. Vygotsky considère que l'apprentissage s'effectue dans un espace qu'il nomme «zone proximale de développement» et qui représente la distance entre ce que l'enfant est en mesure d'accomplir seul et ce qu'il ne peut effectuer sans l'aide d'un adulte. Dewey, pour sa part, envisage l'éducation comme étant «la méthode fondamentale du progrès et de la réforme sociale» (8). Les relations constantes qu'il établit entre les notions de liberté, de projet et de démocratie nous rappellent que le pédagogue est resté philosophe.

Tout compte fait, une question se pose de façon incontournable: si nous optons pour une approche

ouverte, respectueuse du processus de connaissance chez l'acteur et de son développement personnel, comment ne pas remettre à ce dernier son pouvoir vis-à-vis de ses propres apprentissages, en lui donnant l'occasion de développer son expérience et de transformer ses représentations? Pour ce faire, la prise en compte d'un cadre de référence s'impose: cela est vrai tant en ce qui concerne l'éducation aux droits de l'homme que de tous les autres secteurs de l'activité humaine.

L'Enseigné-acteur		Tableau 3
But	→	Aider l'élève à s'affirmer en tant qu'acteur
Croyance	→	La personne est capable d'autonomie, de sens critique et de créativité
Approche	→	Favoriser le sens de la découverte
Évaluation	→	Centrée sur le formatif et l'auto-évaluation

Cadre de référence

Les droits de l'homme

On retrouve dans plusieurs instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme une volonté de conférer aux acteurs un pouvoir sur leur développement. En témoignent également, les orientations d'organisations internationales dont notamment l'Unesco (9), le BIE (10), le Conseil des ministres des États-membres du Conseil de l'Europe (11).

Au plan pédagogique, l'éducation aux droits de l'homme et à la paix suggère une maîtrise de techniques qui induisent une capacité d'appropriation des savoirs ainsi qu'une formation de formateurs adaptée aux besoins et aux réalités des contextes.

Plusieurs de ces techniques visent à donner à l'acteur-citoyen une place de choix. A titre tout à fait illustratif, nous présentons ici un type de «carte conceptuelle» que nous avons utilisée à plusieurs reprises dans le cadre de séminaires, non sans en marquer les limites et les conditions éthiques qui doivent présider à son usage.

La carte conceptuelle

La carte conceptuelle est un instrument qui consiste à proposer aux acteurs un concept autour duquel ils peuvent laisser venir toutes les idées qui s'y réfèrent. On voit nettement le lien avec l'association dont Jung (1964) a été l'un des premiers à en dresser les caractéristiques. Par ce genre de travail, on comprend mieux les représentations des acteurs, leurs attentes (une transformation) et leurs préoccupations d'ordre factuel. L'intérêt que présente cet outil est qu'il offre aux acteurs la capacité d'élucidation de leur propre discours, de leurs propres représentations

Approche

Il est souhaitable de laisser un temps suffisamment long aux participants afin qu'ils puissent laisser émerger les principaux thèmes qu'évoque le concept de base (placé souvent au centre d'une page blanche).

Une deuxième consigne consiste à demander aux participants de relier les thèmes qui leur semblent appartenir au même groupe d'idées. Il importe de ne pas cliver la venue de telle ou telle idée à la conscience

«claire». Ce travail doit se faire dans le plus grand respect des choix de chacun. Le meneur de jeu ne doit surtout pas intervenir à ce stade du processus, sauf si l'un des acteurs le lui demande.

Une troisième consigne consiste à demander aux participants à se disposer en dyades afin de partager leurs points de vue. Il est essentiel de rappeler ici que chacun est libre de partager ce qu'il veut bien partager.

Pour conclure cet exercice, il s'agit de mettre en commun les éléments que le déclencheur a pu susciter chez les participants. Le rôle du formateur est ici très délicat. Il ne lui appartient pas de «souffler la réponse» mais bien de résumer, de recadrer, de mettre en écho, voire de reformuler, toujours en vérifiant auprès de la personne qui a émis telle ou telle idée, si cette reformulation est conforme à ce qu'elle voulait dire.

Avantages, conditions et limites

Avantages:

- respect des positions épistémologiques des acteurs;
- mise à plat des représentations dans un cadre interactif;
- possibilité de faciliter des prises de conscience dans l'immédiat (*Hic et nunc*);
- visée prospective: à la sortie d'une telle démarche, l'acteur est invité à poursuivre son travail de réflexion, de mise à niveau, d'auto-formation.

Conditions d'utilisation

- cet outil ne peut être utilisé que dans un cadre ouvert, d'où la nécessité d'un climat d'ouverture et de compréhension;
- les utilisateurs de la carte conceptuelle (formateurs, enseignants) doivent s'être documentés sur les dimensions méthodologiques de cet outil;

- ❑ les utilisateurs devront se prêter eux-mêmes à l'exercice. Cette précaution leur permet de prendre des distances entre leurs propres représentations et celles des acteurs qui apprennent.

Limites

- ❑ Comme tout outil pédagogique, la carte conceptuelle a ses limites et ses dangers, si elle n'est pas utilisée dans le respect de chacun elle peut aboutir à un résultat contraire à ce qui est visé.

Résultats attendus

Le recours à la carte conceptuelle fait ressortir des représentations du concept nodal parfois très différentes selon les participants. Ainsi, il est possible de se rendre compte que les positions concernant l'éducation aux droits de l'homme et à la paix se distribuent sur un axe qui va de conceptions très rigides à des constructions très souples. Il appartient alors au responsable de l'activité de faire ressortir les points de différence et de ressemblance afin de permettre à l'acteur d'effectuer une prise de conscience. De plus, il revient à l'animateur la tâche d'attirer l'attention du groupe sur les retombées de telle ou telle prise de position concernant les droits de l'homme et la paix. La dimension «active», créative est très présente dans une telle démarche. Elle suppose, de la part de l'animateur, une très grande capacité d'adaptation et d'empathie de même que de bonnes connaissances au plan technique.

Conclusion

Il nous a été donné, à partir d'une vue d'ensemble des principaux courants de l'éducation actuelle, de voir comment l'approche *constructiviste* pouvait contribuer à une meilleure saisie de l'éducation aux droits de l'homme et à la paix. Des recherches conduites dans ce

domaine ces récentes années (Doise:1994) suggèrent par ailleurs que les représentations sociales des droits de l'homme peuvent constituer un référent indispensable pour mieux connaître ses élèves.

En effet, la part essentielle accordée à la personne, l'engagement de cette dernière dans une *construction de savoir* qui fait appel à toutes ses capacités, la possibilité de revenir sans arrêt sur son action – en un mot de se situer par rapport au monde qui l'entoure – tout cela se retrouve dans le droit fil des visées d'une telle approche. Nous avons vu également que cette démarche ne va pas de soi et qu'elle exige une formation (souvent une auto formation) la plus poussée possible de la part de l'intervenant qui doit, ici, s'interroger, scruter ses propres représentations et interroger ses propres valeurs. Le point nodal se situe dans un *rapport réinventé* entre l'intervenant et la personne: un rapport non pas hiérarchique, mais bien interactif, convivial et expérientiel. Comme le fait remarquer Ulmann (1976: p. 152), les «*Réflexions éducatives et politiques ne se disjoignent pas, elles se recoupent, ou plutôt constituent des points de vue particuliers sur un ensemble d'attitudes philosophiques dont elles se nourrissent*».

Notes

(1) Voir de Piaget: La représentation du monde chez l'enfant et La construction du réel chez l'enfant.

(2) Voir: les Essais de Montaigne, édition présentée, établie et annotée par Pierre Michel, Paris, Librairie générale française, 1972, Tome I, p. 219: «On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge n'est que redire ce qu'on nous a dit».

(3) L'expression «tâtonnement expérimental» fut souvent utilisée par Freinet, notamment, qui le définit comme «un processus général d'adaptation sans lequel la vie elle-même ne serait pas passible». Voir: Freinet, C. (1950). Essai de psychologie sensible.. Cannes: Éditions de l'École moderne française, p. 31.

(4) Voir: Hénaire, J. (1996). Conflits de valeurs. In: Valeurs démocratiques et finalités éducatives, Thématique, n°4. Genève: Cifedhop.

(5) Shapiro, S.B. (1987). The Instructional Values of Humanistic Education: An Expanded, Empirical Analysis. The Journal of Humanistic Education, 25- 4, 155 - 170.

(6) Voir: Carl Rogers (1972). Liberté pour apprendre (1972). Aussi: A. Ferrière (1947). Transformons l'école, 2 éd. revue et complétée, Paris: Editions J. Oliven; E. Claparède (1953). L'école sur mesure.. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé; M. Montessori (non daté). Pédagogie scientifique. Paris: Larousse.

(7) Gérald Boutin (1991). Influence de la pédagogie humaniste sur l'éducation, le contexte nord-américain. Pédagogie et thérapie: convergence des chemins. Québec: Presses de l'université du Québec.

(8) Voir: Mon Credo pédagogique de John Dewey.

(9) (10) (11) L'éducation à la compréhension internationale telle que définie par l'Unesco dans la 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, adoptée en 1974. Voir également: la Recommandation n°78 aux ministres chargés de l'éducation et de la culture, concernant la contribution de l'éducation au développement culturel,, adoptée en 1992 par le Bureau international de l'éducation (BIE). Citons aussi: a) le Troisième plan à moyen terme (1987-1991) du Conseil de l'Europe intitulé: l'Europe des démocraties: humanisme, diversité, universalité;; b) la Recommandation N° R (85) adoptée en 1985 par le Conseil des Ministres des États-membres du Conseil de l'Europe, qui préconise l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles.

Bibliographie

Dewey, J. *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

Doise W., Herrera M. Déclaration universelle et représentation sociales des droits de l'homme.

- Une étude à Genève. *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 7, 87-107.
- Dossier «Les arcanes du savoir». Sciences humaines, n°32, octobre 1993.
- Dossier «Apprendre». Sciences humaines, n°12, février-mars 1996.
- Freinet, C. *Les dits de Mathieu*. Neûchatel: Delachaux et Niestlé.
- Hénaire, Jean., *Conflits de valeurs. Thématique* , 4. Genève: Cifedhop
- Jung, C.G. *Essai d'exploration de l'inconscient. Jung explique Jung*. Paris: Gonthier.
- Morin, Edgar, *La rumeur d'Orléans*. Paris: Seuil.
- Moscovici, Pierre, *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Roberts, T.B. Seven Major Foci of Affective Experience: A Typology for Educational Design Planning, Analysis and Research. In: T.B. Roberts (ed), *Four Psychologies Applied to Education*. New York: John Wiley.
- Skinner B.F. et C. R. Rogers . Some Issues Concerning the Control of Human Behavior, A Symposium. *Science*: 124, 3231.
- Ulmann, J. *La pensée éducative contemporaine*. Paris:PUF.
- Vygotski, L.S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Wastzlawick, Paul (1988). *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*. Paris: Seuil.