

Collection
Thématique

N. 5
juin 1997

Droits de l'homme et Citoyenneté

Des repères
pour agir

Gérald Boutin
Raimundo Dinello
Willem Doise
Jean Hénaire
Yves Lador
Abraham Magendzo
Philippe Meirieu
Audrey Osler
Hugh Starkey
Véronique Truchot

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

CIFEDHOP

Collection
Thématique

N. 5

Droits de l'homme
et
Citoyenneté

textes de

Gérald Boutin
Raimundo Dinello
Willem Doise
Jean Hénaire
Yves Lador
Abraham Magendzo
Philippe Meirieu
Audrey Osler
Hugh Starkey
Véronique Truchot

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

CIFEDHOP

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

CIFEDHOP
5, rue du Simplon,
CH-1207 Genève
Suisse

■ Le CIFEDHOP a été créé en 1983 par l'Association mondiale pour l'Ecole instrument de Paix (EIP). Il 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, à Genève, une Session internationale de formation pour les enseignants et les enseignantes des écoles primaires, secondaires et professionnelles, ainsi que des sessions régionales et nationales.

Guy-Olivier Segond,
Président

Monique Prindezis
Directrice

Jean Hénaire
Directeur des publications

Tel.: (22) 736 44 52
Télécopieur: (22) 735 06 53
e-mail: cifedhop@mail-box.ch
www.eip-cifedhop.org

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)

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

© CIFEDHOP, Genève, juin 1997

Tous droits réservés
ISBN 2-9700094-3-9

Collection Thématique

dirigée par
Jean Hénaire

N.5

Lucie-Mami Noor Nkaké
Conception

Jorge Yui
Réalisation

Table des matières

Avant-propos	7
Monique Prindezis	
Quelques mots sur les auteur(es)	9
Les représentations ancrages pour l'éducation aux droits de l'homme	11
Gérald Boutin et Véronique Truchot	
Une perspective pédagogique pour promouvoir les droits de l'homme	27
Raimundo Dinello	
Contrats d'interdépendance et droits de l'homme	33
Willem Doise	
Le projet d'éducation globale et la citoyenneté mondiale quelques observations	55
Jean Hénaire	
Les droits de l'homme Des repères fondateurs pour l'éducation à la citoyenneté démocratique	75
Yves Lador	
L'élimination de la discrimination dans l'éducation: un impératif et une condition de la modernité pour l'Amérique Latine	93
Abraham Magendzo	
L'éducation aux droits de l'homme: quelques jalons, valeurs et pistes d'action	107
Philippe Meirieu	
Enjeux de l'éducation à la citoyenneté démocratique pour la formation des maîtres	121
Audrey Osler et Hugh Starkey	

Avant-propos

Tantôt tacitement, tantôt explicitement, les institutions démocratiques sont à bien des égards mises à mal. Crise de confiance, crise de gouvernance. Le pessimisme, voire le cynisme ambiant face au politique sont porteurs de dérives protestataires synonymes de fracture et de marginalisation.

Dans ce contexte, la responsabilité sociale est lourde, l'obligation de démocratie exigeante. Les éducateurs sont parmi les mieux placés pour le savoir. D'où le défi de construire des repères pour amener les jeunes générations à agir pour faire de ce monde un lieu de convivialité et de mieux-vivre ensemble.

En choisissant de consacrer ce numéro à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, la revue *Thématique* n'a d'autres intentions que celle de soumettre à la réflexion des voies possibles de démocratie scolaire et, partant, de proposer des voies d'action pour la formation des citoyens à l'école. On observera que les articles proposés suggèrent que l'on s'attarde à la fois sur l'analyse de l'institution scolaire en tant que lieu d'exercice de la citoyenneté et sur les représentations sociales de cette même citoyenneté. Ni docte certitude ni relativisme de circonstance, mais une volonté de dire pour *mieux camper l'agir*.

Monique Prindezis

Quelques mots sur les auteur(es)

Gérald Boutin

Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec
à Montréal (UQAM), Canada.

Raimundo Dinello

Fédération latino-américaine de ludothèques,
Montevideo, Uruguay.

Willem Doise

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Université de Genève, Suisse.

Jean Hénaire

CIFEDHOP, Genève.

Yves Lador

Conseiller auprès d'organismes internationaux,
Genève, Suisse.

Abraham Magendzo

Programme interdisciplinaire de recherches en éducation
de Santiago de Chili, Chili.

Philippe Meirieu

Sciences de l'Éducation, Université Lumière Lyon II,
France.

Hugh Starkey

Center for Modern Languages, Open University,
Milton-Keynes, Grande-Bretagne.

Audrey Osler

School of Education, Université de Birmingham,
Grande-Bretagne.

Véronique Truchot

Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage
et le développement en éducation (CIRADE) UQAM, Montréal, Canada.

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.

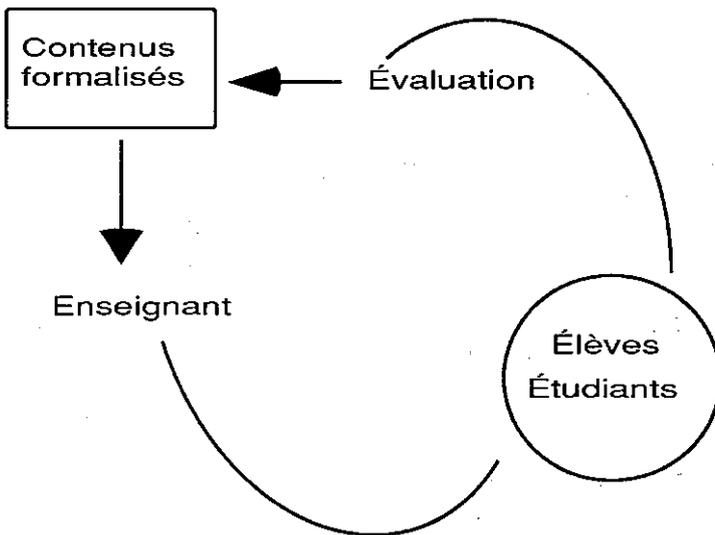
- Une étude à Genève. *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 7, 87-107.
- Dossier «Les arcanes du savoir». Sciences humaines, n°32, octobre 1993.
- Dossier «Apprendre». Sciences humaines, n°12, février-mars 1996.
- Freinet, C. *Les dits de Mathieu*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Hénaire, 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.

Une perspective pédagogique pour promouvoir les droits de l'homme

par
**Raimundo
Dinello**

Formalisation et reproduction des savoirs

En ce siècle de la modernité, la structure de l'éducation et de l'enseignement a consacré ce que l'on pourrait appeler la «formalisation» des contenus de la connaissance et que nous pouvons illustrer schématiquement comme suit:



Dans cette logique, le contexte d'apprentissage est prédéterminé. On s'attend à ce que l'élève s'y adapte et

reproduise l'objet de la connaissance par le biais d'un processus au cours duquel l'évaluation fait office de valeur-clé. L'enseignant assume alors le savoir, le savoir-enseigner et le savoir-se-conduire puisqu'au cours de sa formation, il a reçu mission de normaliser la culture et donc, de «perpétuer» ainsi une échelle de valeurs des comportements.

La pédagogie par objectifs, qui divise et subdivise les contenus et les étapes de l'apprentissage, convient bien à la formation des techniciens – et des technocrates –, mais elle ne permet pas de préparer les personnes à une société plus juste où les droits et les possibilités de tous et de chacun seraient mieux respectés.

Le tableau qui suit permet d'illustrer (par comparaison) les contrastes entre la pédagogie par objectifs et celle qui se fonde sur la liberté d'expression du sujet.

Contrastes de choix pédagogiques		Tableau 1
Pédagogie par objectifs	Pédagogie par l'expression	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Subdivise les contenus formalisés dans une apparence d'universalité. ■ L'enfant suit et s'adapte pas à pas, il dépend d'une programmation externe. ■ Subdivise le groupe et le processus; fonctionne et sanctionne selon le principe d'homogénéité. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Respect des réalités culturelles des communautés autochtones. ■ «Protagonisme» essentiel de celui ou de celle qui apprend, et qui dispose d'un espace de découverte. ■ Globalité de l'effort; approfondissement de l'interaction par l'application du principe d'hétérogénéité. 	

La pédagogie par objectifs a soumis l'élève à la dépendance du savoir/autorité, donnant lieu à des accommodations en échange d'un diplôme ou d'un emploi qui légitiment l'effort consenti pendant les années d'études. L'apprentissage se fait selon les convenances du marché au détriment de la joie d'apprendre et de la recherche de la vérité. Cette pédagogie se trouve ainsi dissociée de la capacité de développer ses potentialités pour devenir un être intelligent et convivial.

Cette approche conduit davantage à un apprentissage de reproduction et d'adaptation qu'à une recherche de nouvelles voies. Le principe d'homogénéité agissant, celui-ci érige en modèle la sélection du produit au détriment de la qualité de la vie; il se présente, en outre, comme un instrument de déperdition de la diversité des valeurs culturelles de nombreux groupes humains (souvent qualifiés de «minorités») qui, en fait, sont des sociétés centrées sur l'homme et son écosystème, à la différence des sociétés alignées sur la production/consommation, trait typique du modernisme.

Nouvelles propositions

Notre intention est de formuler une proposition pédagogique qui parte de celui qui apprend par l'affirmation des valeurs culturelles de la communauté à laquelle il appartient, de sa vie et, d'autre part, du fait qu'il puisse compter sur un enseignement créatif.

De cette intention, se dégage une nouvelle perspective didactique par l'initiation à des activités d'expression, l'expérimentation et la recherche d'informations et la systématisation des connaissances traitées.

Nouvelle approche didactique		Tableau 2
Champ pédagogique d'expression	Évolution des activités	Recherche
<ul style="list-style-type: none"> ■ Des objets multiples ■ Des sons et de la musique ■ Du théâtre ■ Des jeux de mouvement ■ Des légendes et du folklore 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dans un esprit ludique et créatif 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nouvelles informations et systémisation des nouvelles connaissances

Un champ d'expression permet de construire une créativité avec de multiples objets qui représentent la réalité matérielle qui nous entoure: activités sonores, théâtrales, ludiques ou inspirées du folklore et des légendes des peuples autochtones, tout particulièrement à travers l'artisanat, le chant et la danse. Un champ d'expression peut se découper par aire que nous décrivons brièvement ci-après.

- **Aire d'expression plastique et musicale:** traits, tracés, marquages de toutes sortes; formes tridimensionnelles à partir d'objets multiples; création de sculptures, volumes à partir d'une masse ou de pâtes; collages, gravures diverses. En lien avec les structures logico-mathématiques.
- **Aire d'expression musicale:** bruitage, exploration des sons, discrimination auditive, essais de chants et d'harmonisation sonore, expériences rythmiques et expérimentation mélodieuses. Naturellement en lien avec les structures d'alphabétisation.
- **Aire d'expression scénographique :** déguisement, jeux de rôle, mise en scènes de contes, fantaisies, masques,

animations de marionnettes, représentations scéniques.
Renvoie au processus de maturation de la personne.

- ❑ **Aire de jeux et mouvements dans l'espace** : évolution du corps dans l'espace, courses, sauts, culbutes, jeux d'équilibre, de balancement; jeux avec objets divers et jeux de poursuites, cache-cache, parcours. En relation avec le schéma corporel et la coordination psychomotrice.
- ❑ **Aire d'initiation culturelle**: avec rondes et jeux traditionnels, chants et danses folkloriques, narration de contes et légendes. En lien avec l'identité personnelle et les valeurs culturelles.

Ces activités d'interactions multiples permettent l'articulation entre l'expression du sujet et l'acquisition de l'objet de la connaissance. L'apprentissage est ainsi perçu comme la rencontre entre le sujet qui s'affirme dans sa découverte et la compréhension de l'objet de connaissance ainsi que la conduite du comportement assumée.

Cette démarche subjective et cette compréhension objectivée font de l'éducation et de l'enseignement un moyen d'intégration sociale. Ces activités d'expression représentent l'articulation tant recherchée entre le vécu intérieur et le contenu conceptuel reconnu en raison de sa valeur plus ou moins universalisée.

Conclusion

Pour une pédagogie de l'expression

Ce qui précède peut être le point de départ d'une recherche de cohérence entre la méthodologie de l'enseignant et le discours des droits de la personne.

C'est parce que l'individu s'exprime verbalement, gestuellement ou corporellement qu'il lui est possible de se singulariser dans l'existence. À l'inverse, s'il n'y a pas de place dans l'enseignement pour des activités

d'expression, il n'existera pas de reconnaissance du sujet, car celui-ci se trouvera dans l'obligation de se manifester par sa dépendance aux contenus des programmes.

Dans l'enseignement, nous tentons presque toujours de transmettre ce que nous sommes, ce que nous savons et nous essayons d'amener les autres à penser comme nous. Dans cet esprit, quel espace reste-t-il à la personne pour la découverte de sa propre identité et pour faire siens les savoirs acquis et les comportements appris ?

Certains aspects méthodologiques donnent lieu à l'affirmation d'identités cependant que d'autres, liés à l'objectif de normalisation, nient la valeur des différences présentées. En transformant le terrain pédagogique en un lieu de luttes de pouvoir, il en découle l'apprentissage de l'individualisme et de la compétition à outrance.

Dans une toute autre perspective, il est possible d'ouvrir un espace d'expression, de recherche et de découvertes qui facilite la systématisation des nouvelles connaissances dans la reconnaissance d'identités différentes.

Contrats d'interdépendance et droits de l'homme

par
**Willem
Doise**

Coopération
et interdépendance

Piaget et la coopération entre égaux

L'une de mes collaboratrices, Christina Staerkle (Staerkle, Clémence Doise, à paraître) travaille actuellement sur les représentations sociales de la démocratie et, notamment, sur les caractéristiques psychologiques qui sont attribuées à une population inconnue quand on apprend qu'elle vit dans un régime démocratique. Pour résumer, ce sont les caractéristiques d'une population donnée qui préfère résoudre les conflits par la discussion plutôt que par des affrontements violents. Ce qui nous mène à Piaget. Dans son livre sur le jugement moral (Piaget:1932), il théorise cette image d'un citoyen démocratique, qui s'épanouit dans la discussion entre égaux. En ce sens, c'est bien un livre de psychologie sociale, voire de psychologie politique. Il s'agit d'une tentative pour expliquer des caractéristiques psychologiques du futur citoyen par sa participation à un type particulier d'interaction: l'interaction entre égaux qui doit rendre la démocratie possible.

Illustrons cette assertion par quelques citations de Piaget de l'époque, l'idée de base de plusieurs écrits (Piaget:1932, 1976a, b) est que ni la pensée égocentrique des individus (leur *autisme*) ni leur

soumission à une autorité sociale (la *contrainte sociale*) ne peuvent aboutir à une rationalité de portée universelle. Au contraire, seule la *coopération* entre égaux est source de raison; elle est définie comme tout rapport entre deux ou n individus égaux ou se croyant tels, autrement dit tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige. Il va de soi qu'en fait, il est bien difficile de sérier les conduites, autrement que par degrés, en coercitives et en coopératives, le produit d'une coopération peut être imposé dans la suite par contrainte, etc. Mais, en droit, la distinction est intelligible et, en pratique, on arrive à une estimation très suffisante pour les besoins de la discussion. Cela dit, nous croyons que seule la coopération constitue un processus générateur de raison, l'autisme et la contrainte sociale ne parvenant qu'à la prélogique sous toutes ses formes. (Piaget:1976a, p.67)

Le lien entre pensée enfantine non encore autonome et idéologies conservatrices est indiqué directement par Piaget (1932, p. 53): «Au résidu propre à l'attitude conformiste des petits correspondent les dérivations *origine divine ou adulte* et *permanence dans l'histoire*». Au résidu propre à l'attitude démocratique des grands correspondent les dérivations *origine naturelle (...)* et *progrès*». Et dans le passage qui suit cette mise en correspondance, on trouve un écho d'une problématique traitée par les premiers défenseurs des droits de l'homme, celle de la contrainte éventuelle des lois votées par une génération antécédente sur la suivante: «Il reste à discuter une question essentielle. Comment se fait-il que la pratique de la démocratie soit si avancée dans le jeu de billes des garçons de onze à treize ans, alors qu'elle est encore si peu familière à l'adulte, en bien des domaines? Il est évident qu'il est plus facile de s'entendre sur certains terrains que sur d'autres et que les règles du «carré» ne sauraient exciter les passions

autant qu'une discussion sur le droit de propriété ou la légitimité de la guerre. Mais, outre ces raisons (et après tout est-ce si évident que les questions sociales soient plus importantes pour nous que les questions de règles de jeu pour l'enfant de douze ans?), il y en a d'autres, d'un plus grand intérêt psycho-sociologique. Il ne faut pas oublier, en effet, que le jeu de billes disparaît vers quatorze ou quinze ans, au plus tard. Les enfants de onze-treize ans n'ont donc plus d'aînés en ce qui concerne ce jeu. Un fait qui n'est pas sans importance, n'ayant plus à subir la pression de partenaires qui imposent leur manière de voir grâce à leur prestige, les enfants, dont nous venons d'étudier les réactions, arriveraient évidemment beaucoup plus vite à prendre conscience de leur autonomie que si le jeu de billes durait jusqu'à dix-huit ans. De même, les phénomènes caractéristiques des sociétés adultes seraient tout autres si la durée moyenne de la vie humaine était sensiblement différente. Cette remarque a d'ailleurs trop peu frappé les sociologues, quoique Auguste Comte ait dit que la pression des générations les unes sur les autres était le phénomène le plus important de la vie sociale».

Plus tard, après l'expérience de la seconde guerre mondiale, Piaget n'a plus comme préoccupation première de construire des ponts entre l'idéal démocratique et le développement de la raison. Est-ce une coïncidence qu'il s'intéresse davantage à une logique plus décontextualisée du développement de la raison, précisément lorsque des idéologies totalitaires envahissent l'Europe et que la guerre encercle la Suisse? Aux historiens de répondre.

Dorénavant, lorsque Piaget aborde encore le problème dans de nouvelles recherches, c'est d'une certaine manière par la négative, en expliquant le nationalisme, considéré comme un paradoxe du point de vue cognitif: «Ce paradoxe est le suivant : loin de

constituer des données premières ou seulement précoces, le sentiment et même la notion de sa propre patrie n'apparaissent que relativement tard chez l'enfant normal, sans que rien ne semble le conduire nécessairement à un sociocentrisme patriotique. Au contraire, pour en arriver à la conscience intellectuelle et affective de sa propre patrie, l'enfant est obligé de fournir un travail de décentration (par rapport à sa ville, son canton, etc.) et de coordination (avec d'autres perspectives que la sienne), travail qui le rapproche de la compréhension des autres patries et des points de vue autres que les siens (...). Pour expliquer la facilité avec laquelle apparaissent plus tard les diverses formes de sociocentrisme nationaliste, il faut donc admettre ou bien qu'il intervient à un moment donné des influences extérieures aux tendances se manifestant durant le développement de l'enfant (mais alors, pourquoi ces influences sont-elles acceptées?) ou bien que les obstacles mêmes qui s'opposaient aux décentrations et aux coordinations initiales (dès la formation de l'idée de patrie) réapparaissent à tous les niveaux et constituent la cause la plus générale des déviations et des tensions. C'est dans cette seconde direction que s'oriente notre interprétation». (Piaget et Weil: 1951, pp.605-606)

Le sociocentrisme nationaliste ne serait donc qu'une centration parmi d'autres de la pensée abstraite. S'il peut être saisi ainsi au niveau de l'individu, il s'intègre d'autre part dans une dynamique sociale que Piaget, en tant que psychologue, n'étudie pas.

Formes d'interdépendance

C'est peut-être Lerner (1977) qui décrit le mieux l'ancrage de telles centrations dans des dynamiques

sociales quand il émet l'idée que le besoin fondamental de justice aboutirait facilement à des pratiques discriminatoires afin de satisfaire d'une juste manière ses propres besoins et ceux de ses proches. Pour faire régner l'égalité et l'équité entre semblables, il serait nécessaire de se tenir à distance d'une grande partie de l'humanité qui n'arrive pas à assouvir sa faim et qui vit dans l'inégalité et l'injustice. Se «mêler à ces gens» en dehors de rapports strictement réglementés mettrait en danger toute possibilité de fonctionnement selon la croyance en un monde juste. C'est ici qu'il faut introduire la notion de figures d'interdépendance. Lorsqu'il s'agit d'une identification très étroite, comme c'est le cas pour la famille, une justice ou une solidarité basées sur les besoins d'autrui peut prévaloir. Ce n'est plus le cas lorsque les unités deviennent plus larges où, selon les cas, des sentiments de similarité ou d'équivalence peuvent sous-tendre des décisions égalitaristes ou méritocratiques à l'intérieur de ces unités, mais d'indifférence, voire de discrimination active à l'égard de ceux qui n'en font pas partie. Selon Lerner, toutes ces modalités de rapports peuvent être basées sur des rationalisations parfaitement compatibles avec l'idée d'un monde juste. Il semble avoir raison. D'ailleurs, l'exclusion ne se pratique pas seulement à l'égard d'étrangers, mais aussi à l'égard de certaines catégories de citoyen (ne) de nos propres sociétés.

Pourtant, de multiples formes d'interdépendance caractérisent les rapports entre individus au travers de toutes sortes de frontières. La diffusion de maladies virales a amené de véritables génocides lors de contacts entre peuples et la pandémie actuelle du sida ne tient pas compte des frontières. Aussi bien la diffusion de certaines maladies que les efforts pour les combattre tissent des rapports d'interdépendance réelle au niveau planétaire. Il en est de même dans de multiples autres secteurs, notamment celui de la criminalité organisée, de l'écologie, des monocultures imposées par des rapports économiques au détriment d'un développement économique équilibré.

La circulation des maladies, le commerce, la diffusion des idées créent de multiples rapports d'interdépendance réelle entre groupes éloignés dans l'espace qui affectent les conditions d'existence des uns et des autres souvent sans une réelle compréhension de ces liens d'interdépendance. Au contraire, des dynamiques institutionnelles de tous ordres peuvent avoir pour résultat de fixer l'attention sur des frontières tout en occultant la perméabilité de celles-ci aux idées, aux déterminismes économiques, aux contacts biologiques.

C'est à partir de telles considérations qu'il faut travailler à l'idée de contrat d'interdépendance. Vu que les gènes, les virus, les effets économiques, les idées nous mettent en contact les uns avec les autres et nous intègrent dans des structures d'interdépendances multiples, il faut définitivement écarter toute idée d'apartheid, d'un isolement splendide, d'un non-interventionnisme qui ne peuvent plus exister, si tant est qu'ils n'aient jamais existé. C'est bien une telle visée qui s'exprime aussi bien dans des proclamations du droit d'ingérence pour des raisons humanitaires que dans des campagnes contre la vente et la fabrication des mines antipersonnel.

Interdépendance, il y a, pour le meilleur ou le pire. Une tendance à «réglementer» cette interdépendance a abouti à la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, à la *Convention européenne des droits de l'homme* et à tant d'autres «chartes» parfois moins institutionnalisées. Peuvent-elles fonctionner comme des contrats régissant les rapports d'interdépendance entre humains? A première vue, la réalité des reportages télévisuels apporte tous les jours une réponse négative à cette question. Si, par exemple, la *Déclaration universelle des droits de l'homme* a été inspirée, selon les considérants de son préambule, par une volonté de combattre des «actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité» et avait pour but de favoriser «l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de se croire libérés de la terreur et de la misère», elle est loin d'avoir atteint son but. Mais, au moins, elle contribue à l'élaboration d'une représentation normative des

multiples rapports d'interdépendance qui relient les individus humains entre eux.

Quand nous nous engageons dans un rapport avec autrui, nous savons que le sort de l'un et de l'autre, participant à ce rapport, sera affecté par cette interaction, dans une certaine mesure, à l'intérieur de certaines limites, au prix d'un certain coût. Des représentations normatives sur ce que devraient être ces effets existent dans la plupart de nos interactions situationnelles. Nous disposons de plusieurs modèles de contrat, de prototypes de relations plus ou moins justes. Ces évaluations se font en fonction de schèmes et de principes construits dans de multiples interactions. Ces principes peuvent être culturellement définis et leur application peut être institutionnellement garantie. Il faut en rechercher pour l'ensemble des rapports humains. Les droits de l'homme sont de tels principes de contrats qui, du moins au niveau de l'intention, devraient organiser une multitude d'interactions.

La visée, l'intentionnalité des droits de l'homme est universelle, du moins au niveau de leur formulation. Dans nos interactions avec autrui, indépendamment de son origine, nous nous obligeons, selon la Déclaration universelle, à respecter son intégrité corporelle, son accès aux ressources nécessaires pour vivre dignement et nécessairement, son intégration dans un ordre sociétal assurant protection contre l'arbitraire. Logiquement, pour rester crédibles, nous devrions seulement nous engager dans des rapports avec autrui respectant ces principes. De nombreux problèmes se posent, comme celui des conditions économiques imposées aux pays du tiers monde, celui du chômage et de l'accès aux soins chez nous.

C'est ici qu'un champ immense de recherches s'ouvre. De tels principes contractuels, pour fonctionner doivent se traduire dans des représentations sociales pouvant orienter les conduites. Nous nous sommes donc engagés dans un programme de recherches sur les droits de l'homme (DH) comme représentations sociales (RS).

Droits de l'homme et représentations sociales

Une étude

Hypothèses

D'une manière très générale les représentations sociales peuvent être définies comme des principes organisateurs des rapports symboliques entre individus et groupes. Leur étude fait intervenir trois hypothèses importantes (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi: 1992) que nous pensons aussi pertinentes pour étudier les droits de l'homme.

Une première hypothèse est que les différents membres d'une population étudiée partagent effectivement certaines croyances communes au sujet d'un enjeu social donné. Les RS se créent dans des rapports de communication qui supposent des référents ou des repères communs aux individus ou groupes pris dans ces échanges symboliques. Etudier les DH comme des RS consistera donc en premier lieu à vérifier s'il existe des repères communs aux individus et groupes étudiés, à définir les composantes de cette éventuelle base commune et à décrire la façon dont elle est organisée. Si les RS peuvent ainsi être considérées comme une sorte de «carte mentale» commune dont se servent les membres d'un groupe, cela peut être dû au fait qu'ils se réfèrent à des systèmes de significations institutionnalisés. Une question que nous poserons par la suite est de savoir dans quelle mesure des définitions institutionnelles des DH peuvent servir comme repères communs aux membres de différents groupes nationaux et culturels.

Une deuxième hypothèse concerne la nature des différences des prises de positions individuelles par rapport à un champ de RS. La théorie des RS n'exclut nullement que les individus diffèrent entre eux dans les

rapports qu'ils entretiennent avec ces représentations. Mais elle implique que ces variations dans les prises de position sont elles-mêmes organisées d'une manière systématique. Par rapport aux DH, cette deuxième hypothèse nous conduira donc à analyser les dimensions sur lesquelles les individus se positionnent différemment à l'égard des DH.

Une troisième hypothèse considère l'ancrage des prises de position dans des réalités collectives. Ces ancrages sont multiples, ils ont été principalement étudiés de trois manières différentes (Doise:1992). D'abord, les liens entre variations des prises de position dans un champ de représentations et adhésion à des croyances et à des valeurs générales sont analysés. Ces croyances et valeurs sont considérées comme générales dans la mesure où elles sont censées organiser les rapports symboliques dans plusieurs domaines. Il faudra donc vérifier si de tels liens existent aussi pour le domaine des DH. Les RS sont aussi étudiées pour autant qu'elles s'ancrent dans les perceptions, que les individus construisent des relations entre groupes et catégories qui les impliquent plus ou moins directement. Bien entendu, de tels ancrages devraient aussi se vérifier pour les RS des DH, qui ont souvent été définies dans des périodes de tensions et de crises sociales. Enfin, une manière privilégiée pour étudier des ancrages de représentations est de rechercher les liens entre appartenances et positions sociales et modulations dans les prises de position, l'hypothèse générale étant que des insertions sociales partagées donnent lieu à des interactions et expériences spécifiques qui, éventuellement, à travers l'intervention différenciée de valeurs, croyances et perceptions sociales, modulent les prises de position de nature symbolique. D'une manière spécifique, nous nous attendons aussi à ce que de telles dynamiques interviennent dans la définition des attitudes individuelles à l'égard des DH.

Apports de l'empirie

Nous rapporterons avant tout les principales conclusions de nos propres recherches sur les RS des DH tout en les complétant avec celles rapportées par d'autres collègues. Puis, nous les reproduirons en fonction des trois hypothèses théoriques que nous venons d'évoquer.

Le champ des droits de l'homme

Principalement, deux recherches nous renseignent le plus explicitement sur ce champ tel qu'il est construit par des ressortissants de différents pays. Dans la première (voir Clémence, Doise, De Rosa, Gonzales:1995), nous demandions à des élèves âgé (e)s de 13 à 20 ans, habitant 4 pays différents (le Costa Rica, la France, l'Italie et la Suisse) de se prononcer sur 21 situations de restrictions de certains droits en termes d'atteintes aux DH sur une échelle en 4 points (oui, sûrement; oui, peut-être; non, pas vraiment; sûrement pas). Les résultats sont très convergents. Il ne fait pas de doute que, dans les 4 pays, les élèves structurent leurs réponses d'une façon semblable autour d'un ensemble d'éléments qui se retrouvent plus ou moins explicitement dans des textes officiels comme la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (DUDH). Une recherche du Bureau international de l'Éducation, effectuée sous la direction de L. Albala-Bertrand dans plus de trente pays, a repris et adapté cet instrument. Nous pourrions donc vérifier le degré de généralité de ces références communes.

Dans la deuxième recherche (pour un exposé de la méthode et des résultats d'une étude pilote voir Doise, Spini, Jesuino, Ng & Emler:1994) nous avons reproduit, pour des étudiants (es) de 38 pays différents des 5 continents, le texte de la DUDH. Pour chaque article de cet instrument, nous leur avons demandé de répondre à des questions concernant l'importance attribuée à l'article, leur implication personnelle dans le respect de

cet article, l'efficacité attribuée au gouvernement et aux partis politiques pour le faire respecter. Nous pouvons déjà conclure que les réponses s'organisent d'une manière semblable dans les différents pays en différenciant les droits selon des catégories semblables et déjà utilisés par les rédacteurs de la Déclaration (droits individuels, droits sociaux, droits économiques, droits à un ordre sociétal).

Aux résultats de ces deux études, il faut ajouter les résultats portant sur une population plus restreinte des habitants de Genève (Doise et Herrera:1994). Contrairement aux recherches précédentes, cette recherche commençait par des questions ouvertes, invitant les participants (es) à énumérer et à décrire les DH; pratiquement tous les droits énumérés pouvaient être mis en rapport avec ceux proclamés dans la DUDH.

La référence commune à des définitions officielles des DH semble donc une réalité assez répandue. Ceci ne signifie pas nécessairement que tous les répondants (es) adhèrent sans réserves à l'ensemble des droits contenus dans la DUDH. C'est le problème que nous abordons maintenant.

La variation des prises de position individuelle

Diaz-Veizades, Widaman, Little et Gibbs (1994) ont également utilisé la DUDH comme base d'un questionnaire sur les DH. Cependant, ils effectuèrent un important travail d'adaptation de ce texte. D'abord, ils reformulèrent les articles en 116 items pour lesquels des étudiant (es) donnèrent chaque fois leur degré d'accord sur une échelle en 7 points. Ensuite, ils éliminèrent lors d'une étude pilote tous les items qui ne contribuent pas d'une manière importante aux facteurs d'une analyse factorielle. Ils privilégièrent donc l'étude de l'organisation des variations interindividuelles dont la logique se manifeste dans les 4 facteurs retenus lors de la recherche définitive. En résumé, le facteur 1 concerne

l'accès et la garantie à un revenu minimum vital (nourriture, vêtements, logement, soins médicaux); le facteur 2 a trait aux limites des droits civils et politiques, ou en d'autres termes, à une position contraire aux droits humains; le facteur 3 porte sur l'égalité, en particulier la garantie des droits fondamentaux pour tous sans discrimination de races, de genres ou de croyances; enfin le facteur 4 est défini par des items liés aux droits à la vie privée (Diaz-Veizades, Widaman, Little et Gibbs: 1994, 317-321).

Rapportons également des résultats sur la nature des variations des prises de positions d'élèves suisses inséré (es) dans plusieurs filières d'enseignement ou de formation à Genève. Les analyses portent sur des réponses de 912 élèves à 13 questions demandant d'évaluer dans quelle mesure différents droits présentés étaient de bons exemples des DH. Le premier facteur dégagé est orienté par des droits concrets de nature socio-économique (droit d'avoir un emploi, de vivre avec sa famille, de recevoir des soins médicaux) ayant un degré élevé de prototypicalité. Mais ce facteur est aussi fortement saturé par le droit, moins prototypique, d'avoir un chien. Les contributions les plus fortes au deuxième facteur proviennent toutes de droits jugés les moins prototypiques et qui sont généralement plus discutés : droit de refuser d'aller à l'école, de fumer, de refuser le service militaire, de faire grève et d'habiter le pays que l'on veut. Enfin, le troisième facteur est saturé le plus fortement par les droits de nature politique et juridique dont les jugements de prototypie sont moyens ou élevés : droit d'élire le gouvernement, de faire partie d'un syndicat, d'être défendu (e) au tribunal par un avocat, d'être protégé (e) par la police contre la violence.

Que montre cet inventaire, sinon que les opinions entre individus, provenant d'une même culture, voire habitant un même pays ou une même ville, diffèrent sur plusieurs dimensions dans leurs appréciations de différents droits. Bien entendu, dans la plupart de ces études, les chercheurs s'étaient précisément efforcés de présenter des droits très hétérogènes, et il n'est pas étonnant qu'ils retrouvent dans l'organisation des

réponses des populations étudiées un reflet de cette hétérogénéité. S'il est vrai que des différences entre cultures existent dans leurs approches des DH, il est tout aussi vrai que de telles différences existent entre les membres d'une même culture.

Le fait que des références communes existent, par rapport aux DH, n'implique nullement que les individus entre eux évaluent les différents droits de la même manière. Toutefois, dans notre étude avec le texte de la DUDH, nous avons pu constater que les prises de positions des individus ne différenciaient guère les 30 articles: ceux qui, par exemple, attachaient le plus d'importance aux droits individuels, attachaient aussi généralement le plus d'importance aux autres familles de droit; ceux qui s'engageaient plus pour certains droits manifestaient aussi un plus grand engagement pour les autres, et de même pour les croyances dans l'efficacité du gouvernement. D'une certaine manière, eu égard à l'ensemble des droits, leurs croyances et engagements étaient fortement liés: elles faisaient bloc. Apparemment, ce lien, très fort entre attitudes à l'égard des différentes familles de droits, ne cadre pas avec la variété des prises de position que nous venons d'illustrer à l'aide de données de plusieurs recherches. Nous reviendrons sur ce problème quand nous parlerons de l'ancrage et de la contextualisation dans les représentations sociales des droits de l'homme.

Pour le moment, insistons sur une autre source de variation. Si, pour chacune des 3 composantes de leurs prises de position ou attitudes, les individus ne différenciaient pas entre droits individuels, sociaux, politiques et socio-économiques, les liens entre évaluation, engagement personnel et croyance dans l'efficacité gouvernementale par rapport à l'ensemble des droits variaient cependant systématiquement entre individus, de sorte que nos analyses permettaient de distinguer 4 types de positions à l'égard des DH.

Précisons qu'une telle typologie a été obtenue aussi bien en traitant les réponses de plus de 7.000 étudiants (es), sans tenir compte des pays de

provenance (analyse panculturelle selon Leung et Bond: 1989), qu'en contrôlant des éventuels «effets pays» en enlevant à chaque réponse la moyenne nationale (analyse individuelle, selon Kenny et La Voie: 1985). Deux analyses hiérarchiques ont donc été effectuées.

Les deux analyses donnent quatre groupes de sujets. Un groupe de répondants (es) donne systématiquement des réponses élevées pour les trois types d'échelles. Il s'agit de sympathisant (es) par rapport à l'idée des DH.

Un autre groupe de répondants (es) peut être considéré comme composé de sceptiques car leurs réponses sont les moins favorables sur toutes les échelles.

Un autre groupe de répondants (es) constitue un groupe avec des réponses assez basses sur les échelles d'implication personnelle, mais plus élevées sur l'échelle d'efficacité gouvernementale. Ce sont des «gouvernementalistes».

Enfin, un dernier groupe se déclare concerné, mais, en même temps, exprime plus de doutes quant à l'efficacité gouvernementale. Cette structure des réponses serait typique des «personnalistes».

Ancrage des représentations sociales (RS) des droits de l'homme (DH)

Dans notre présentation de la théorie des RS, nous avons distingué trois sortes d'ancrages. La première a été pratiquée aussi bien par Diaz-Veizades que par nous-mêmes. Ainsi Diaz montre, par exemple, que les individus, qui privilégient une conception des DH limitée par la contrainte, obtiennent aussi des scores élevés à une échelle de nationalisme, et bas à des échelles d'internationalisme et de libertés civiques. Ils ont aussi des sympathies politiques plus républicaines que démocrates. Par contre, ceux et celles qui adhèrent à une conception des DH favorisant la sécurité sociale sont aussi plus internationalistes aux Etats-Unis et leurs sympathies vont plutôt vers les Démocrates.

Dans les analyses des résultats de l'étude avec les 30 articles, nous avons jusqu'à maintenant surtout pratiqué une analyse de l'ancrage combinant celui-ci dans les valeurs et dans les perceptions de l'environnement social et notamment dans les conflits qui le traversent et qui peuvent toucher directement les répondants (es). Nous pouvons déjà conclure cette première analyse de l'ancrage par la constatation, de nature générale, que l'adhésion prioritaire à des valeurs universelles et d'harmonie sociale, accompagnée de représentation de dysfonctionnement sociétal est systématiquement en rapport avec une représentation plus favorable par rapport aux DH, tandis qu'un positionnement opposé est accompagné de scepticisme. De plus, une conscience et une expérience plus aiguës de conflit et d'injustices, ainsi qu'une absence relative de souci de bonheur peuvent permettre un engagement plus personnel opposé à une attitude plus «gouvernementaliste».

Ces modalités d'ancrage montrent aussi qu'il n'y a pas de correspondance univoque entre, d'une part, choix de valeurs, perceptions, expériences personnelles et explications de violations et, d'autre part, positionnements à l'égard des droits de l'homme. Différentes combinaisons de toutes ces composantes représentationnelles peuvent être envisagées pour rendre compte d'un même positionnement.

Pour l'étude sur les atteintes aux DH avec des échantillons de jeunes de quatre pays, deux échelles se sont révélées particulièrement importantes pour rendre compte de la manière dont les sujets traçaient une frontière entre ce qui était atteint et pas atteint aux DH. Ces échelles portaient sur les droits des personnes face au pouvoir politique et économique. Par exemple, les élèves ayant une vision restrictive des atteintes des DH étaient aussi ceux qui trouvaient normal qu'une entreprise, avant d'engager un employé, enquête sur sa religion, sa manière de vivre, son éventuelle appartenance syndicale, son casier judiciaire, sa santé et qui attribuaient aussi à un gouvernement de tels pouvoirs d'investigation.

Pour ce qui est de l'ancrage dans des expériences sociales il faut, bien entendu, signaler des effets d'appartenances nationales, aussi bien dans l'étude avec les quatre pays que dans l'étude plus vaste. Cependant, l'observation de telles différences doit encore être mise en rapport avec l'ensemble d'autres variables, économiques, culturelles, politiques, religieuses qui différencient les pays.

Une autre forme d'ancrage est celui qu'on peut rechercher dans le progrès de la socialisation avec l'âge. Nous avons vu que trois facteurs se dégagent principalement dans les réponses des jeunes. Le premier principe organisateur, centré sur les droits concrets, perd de sa prégnance avec l'âge et l'éloignement de la pratique religieuse. L'insertion dans une filière scolaire moins prestigieuse, le fait d'être de sexe masculin et d'être distant de la religion va de pair avec une plus forte utilisation du deuxième principe organisateur, le plus éloigné de la définition institutionnelle des DH. Enfin, le principe organisateur orienté par les droits civils et politiques se renforce clairement avec l'âge. Il imprègne également plus fortement les conceptions des droits des élèves des sections scolaires les plus prestigieuses et des élèves qui déclarent avoir déjà reçu des informations sur les DH.

Diversité des prises de positions à l'intérieur d'une même culture il y a, et cette diversité est liée à des priorités de valeurs différentes, des représentations sociales différentes de l'environnement social, au pouvoir attribué aux institutions et à la socialisation des individus. Il nous semble aussi important d'étudier ces aspects d'ancrage à l'intérieur de nos propres cultures d'appartenance qu'à travers différentes cultures. Il n'est d'ailleurs pas exclu que les variations intra-culturelles soient homologues à des variations interculturelles, que par exemple le lien avec des priorités de valeurs à l'intérieur d'une culture puissent se retrouver lors de comparaisons entre cultures privilégiant certaines valeurs plus que d'autres. Nous espérons pouvoir illustrer de telles homologues quand nous disposerons de

toutes les données de notre recherche transculturelle avec la DUDH.

La contextualisation

Les ancrages signalés jusqu'à maintenant ont tous été repérés à l'aide de méthodes de type corrélational, mettant en rapport des différences de prises de position dans un domaine avec celles observées dans d'autres domaines représentationnels. Nous avons pratiqué une autre méthode pour étudier l'ancrage, qu'on peut désigner par le nom de *contextualisation*. Moghaddam et Vuksanovic (1990) nous avaient suggéré le principe de cette méthode. Dans une première recherche, ils demandent à des groupes d'étudiants (es) de Montréal d'indiquer leur soutien pour différentes mesures concernant les DH soit au Canada, soit en Union soviétique, soit dans le Tiers Monde. Dans les deux derniers contextes, leur soutien est relativement plus fort. De même, dans une deuxième étude, on présente à des sujets, des scénarios censés se dérouler soit à Montréal, Moscou, ou New-Delhi. Trois de ces scénarios peuvent être considérés en rapport avec des violations éventuelles des DH : licenciement d'une présentatrice de TV qui ne veut pas changer son style de coiffure et d'habillement; «traitement inhumain» d'un terroriste, vol à l'étalage d'une mère pour nourrir ses trois enfants. Des échelles de réponses permettent de calculer un indice d'attitude à l'égard des droits de l'homme. Cette attitude est beaucoup plus favorable quand les scénarios se déroulent à Moscou ou à New-Delhi. De plus, une troisième étude permet de vérifier que des étudiants (es) de Montréal s'engagent davantage dans une action concrète (rappeler l'enquêteur) quand il s'agit d'une étude sur des violations des DH dans le Tiers Monde par rapport aux mêmes violations se déroulant au Canada.

Tout se passe donc comme si effectivement une utilisation ethnocentrique des DH se produit facilement. Pourtant, dans deux recherches expérimentales de même type, nous n'avons pas pu retrouver un effet aussi net de

contexte quand des étudiants (es) en Suisse avaient à se prononcer sur des problèmes de DH, soit en Suisse, en France ou en Belgique. Cependant, l'évaluation générale du pays en question est significativement liée au respect des DH dans ce pays. Tout se passe donc comme si pour des pays considérés comme relativement proches du pays d'appartenance une différenciation ne se produit plus, mais que les stéréotypes évaluatifs généraux interviennent encore. Ceci est à mettre en rapport avec les résultats d'une troisième expérience proposant à des élèves de Genève — âgé (es) en moyenne de 14 à 15 ans — différents scénarios impliquant une personne qui viole les droits d'une autre se trouvant dans une situation plus ou moins problématique par rapport à la loi. L'évaluation de cette «victime» influe fortement sur le jugement de la violation, mais, résultat bien plus surprenant, le fait d'évoquer explicitement les DH, par rapport à une situation où il ne s'agirait que de faits divers, atténue significativement la sévérité des jugements. Signalons que plusieurs des scénarios sont situés explicitement en Suisse. Il se pourrait alors que les interrogés (es), ayant en général une bonne opinion de leur pays, ou d'autres qui lui ressemblent, refuseraient d'y voir se dérouler de graves atteintes aux DH.

Ces études sur l'ancrage nous montrent donc clairement que des visions idéologiques, proclamant la supériorité des régimes démocratiques, peuvent renforcer certaines prises de positions dans le domaine des DH. Il n'en reste pas moins vrai qu'il ne faut pas pour autant conclure à une conception des DH qui ne serait qu'ethnocentrique. Au contraire, les recherches montrent aussi clairement que la problématique des DH constitue également un enjeu concernant les rapports sociaux et institutionnels à l'intérieur de nos pays.

Relevons spécialement un résultat de la recherche déjà mentionnée qui proposait plusieurs scénarios, impliquant des violeurs et des victimes de certains droits. Quand on demandait explicitement aux participants (es) à la recherche d'indiquer leur degré d'adhésion aux droits impliqués (interdiction de la torture, droit à l'asile, à l'éducation, à fonder une famille, à la vie privée, à la

vie), ils n'indiquaient guère de réserve. Toutefois, leur degré de désaccord avec des violations concrètes de ces droits était beaucoup moins net. Tout se passe donc comme si une adhésion généralisée aux principes des DH peut très bien aller de pair avec des restrictions de ces droits et une tolérance de leurs violations dans des situations concrètes, souvent complexes. Lorsque des droits sont mis en oeuvre dans des contextes spécifiques et ne sont plus énoncés abstraitement, beaucoup de sources de variations interviennent. C'est de cette manière que nous expliquons la différence entre homogénéité des prises de position à l'égard de différents articles de la DUDH et variations systématiques entre ces prises de position quand ces mêmes droits sont présentés d'une manière plus contextualisée.

Conclusion

Nous avons commencé cet exposé par une référence aux travaux de Piaget. Ce n'était pas uniquement un geste de révérence, mais un geste de reconnaissance envers sa position de psychologue engagé. Une fois pris comme base de départ qu'aucune autorité de toute sorte ne peut nous imposer la vérité et, partant, que celle-ci doit être construite dans l'interaction, autant explorer avec Piaget les possibilités pour l'atteindre dans une interaction structurante, permettant au conflit socio-cognitif de se dérouler dans un ensemble de rapports démocratiques.

Cependant, tout n'est pas rapport direct entre pairs. D'où l'idée de contrat d'interdépendance, de contrat qui devrait être proposé et respecté en toute circonstance.

En quelle mesure une telle idée constitue-t-elle déjà une référence générale, comment les individus se positionnent différemment par rapport à ces droits et dans quelles réalités sociales ces différentes positions sont-elles ancrées ? Voilà quelques questions auxquelles

j'essaie actuellement de répondre avec d'autres psychologues sociaux.

Bibliographie

- Clémence A., Doise W., de Rosa A.S., Gonzales I. La représentation sociale des droits de l'homme : Une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité. *Journal International de Psychologie*, 30, 181-212.
- Diaz-Veizades J., Widaman K.F., Little T. D., Gibbs K.W.. The Measurement and Structure of Human Rights Attitudes. *Journal of Social Psychology*, 135, 313-328.
- Doise W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45, 405, 189-195.
- Doise W., Clémence A., Lorenzi-Cioldi F. *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Doise W., Clémence A., Spini D. Human Rights and Social Psychology. *The British Psychological Society, Social Psychology*, 35, 3-21.
- 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.
- Doise W., Spini D., Jesuino J.C., Ng S.H., Emler N. Values and Perceived Conflicts in the Social Representations of Human Rights : Feasibility of a Cross-national Study. *Swiss Journal of Psychology*, 53, 240-251.
- Kenny D.A., La Voie L. Separating Individual and Group Effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 339-348.
- Lerner M.J. The Justice Motive. Some Hypotheses as to its Origins and Forms. *Journal of Personality*, 45, 1-52.
- Leung K. & Bond M.H. On the Empirical Identification of Dimensions for Cross-Cultural

Comparisons. *Journal of Cross-cultural Psychology*, Vol. 20, No 2, 133-151.

Moghaddam F., Vuksanovic V. Attitudes and Behaviour Towards Human Rights Across Different Contexts : The Role of Right-Wing Authoritarianism, Political Ideology and Religiosity. *International Journal of Psychology*, 25, 455-474.

Piaget J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget J., (1976a). Logique génétique et sociologie. In: G. Busino (Ed.): *Les sciences sociales avec et après Jean Piaget*. Genève: Librairie Droz, 44-80.

Piaget J., (1976b). L'individualité en histoire. L'individu et la formation de la raison. In: G. Busino (Ed.): *Les sciences sociales avec et après Jean Piaget*. Genève: Librairie Droz, 81-123.

Staercklé C., Clémence A., Doise W., (à paraître). *Lay Theories about Respect and Violation of Human Rights : the Perceived Role of Democratic and Non-democratic Populations and Governments*.

Le projet d'éducation «globale» et la citoyenneté mondiale

Quelques observations

par

Jean

Hénaire

«Tu as ta vérité, j'ai la mienne, mais n'oublie pas que nous avons la même langue, pour essayer de nous comprendre».

Proverbe tzigane

Le projet

L'éducation «globale» fait maintenant partie du vocabulaire de l'éducation. En raison du vaste champ d'intérêts qu'elle entend couvrir, sa définition donne la mesure de l'étendue de son projet. Ainsi, selon Renald Legendre, cette éducation «a pour but de favoriser chez les personnes, la compréhension des multiples dimensions du monde actuel et futur, et la participation efficace aux enjeux inhérents» (1). Elle présente également les caractéristiques de l'éducation 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 par ses États membres en 1974. Comme l'indique le chapitre de cet instrument international consacré à la signification des termes, le mot éducation désigne un processus global par lequel peut être rendue possible la prise en compte indivisible des grands enjeux contemporains. Et l'on retrouvera ce même fil conducteur, notamment, dans une recommandation et une déclaration récentes émanant respectivement du

médiatiques et d'un débat sur la responsabilité politique du monde de l'éducation face à cette question.

Des travaux, nombreux, suggèrent une vision beaucoup plus élargie de l'interdépendance que celle qui se réduirait aux rapports économiques. À cet égard, un discours prospectif anticipe l'avènement du monde dont les parties seraient désormais reliées entre elles par des moyens de communications permettant un véritable enrichissement des échanges et la prise de conscience de notre incontournable interdépendance dans la vie sur terre. Joël de Rosnay s'autorise de cet optimisme dans *L'homme symbiotique* (5). Il envisage dans l'avènement de cet homme la fin de l'«homo economicus», et le début d'une interdépendance créatrice de toutes les formes de la société humaine. Tel est ce que Morin et Kern pourraient appeler un «principe d'espérance» (6). Mais la mort annoncée de cet «homo economicus» ne semble pas être pour demain si on en juge par la formidable expansion de l'économie de marché dont on chante tant l'avenir radieux depuis l'effondrement du Bloc de l'Est.

Dans un contexte mondial où s'impose la loi du marché triomphant, il convient d'évoquer la possibilité bien réelle d'instrumentalisation de l'éducation globale. En effet, la connaissance des enjeux mondiaux peut tout autant servir à développer le sens de la justice sociale qu'à préparer le terrain à l'expansion du marché. L'on retrouve d'ailleurs la marque de cette double orientation dans des textes récents comme dans des descriptions plus anciennes relatives à une des branches ascendantes de cette éducation que l'on qualifiait il y a déjà plusieurs années de cela sur les campus d'«International Studies». Notons que ces études connaissent depuis longtemps un franc succès dans les secteurs de l'administration et du commerce. Le prolongement de ces «études internationales» dans la sphère géopolitique permet d'assurer à l'étranger un relais diplomatique aux intérêts économiques nationaux et multinationaux. Et cela se poursuit, bien entendu, conformément au principe de la réalité. Celui-ci évoquerait la vraie nature de l'homme: un *faber moderne* naturellement enclin à inscrire ses actions dans la logique de la concurrence. Le passage du national

à l'international, puis au mondial ne modifie en rien l'économie générale de cette lecture. Ce qui a changé, c'est l'échelle et non les fins.

Des repères

L'approche systémique fait de l'interdépendance un de ses mots-clés . Celle-ci serait, selon Fritjof Capra, à la fois le révélateur et l'effet d'un écosystème global opérant dans une synergie continue par laquelle les phénomènes biologiques, psychologiques, sociaux et environnementaux sont interdépendants (7). Ce serait dans le cadre de cette lecture «holiste» que l'homme peut prendre conscience de son inscription comme partie d'un tout planétaire dont chacune des composantes participe à son histoire comme à son avenir, voire même selon certains à son destin cosmique. La littérature consacrée à ce nouveau «paradigme inventif» (8) est d'un extraordinaire éclectisme en même temps qu'elle appelle de tous ses voeux la recherche d'une communauté de destin placée sous le signe d'une communion générale à la vie sous toutes ses formes et dans le sens le plus large. Explorant l'univers de la complexité, le systémisme dans les sciences humaines situe l'homme dans un réseau d'interdépendances qui révèle l'humilité de sa condition, et aussi de sa dépendance à «l'ensemble».

Dans un autre registre, il resterait à parler de l'expérience de la coopération dans certains domaines où la culture de l'interdépendance semble avoir pris racine. Cela peut s'observer de façon particulière en éducation où l'enseignement coopératif a fini par s'imposer comme un des courants majeurs de la pensée pédagogique. Il en est de même en ce qui concerne plusieurs expériences de micro-développement dans les pays du tiers monde et d'alphabétisation populaire à l'échelle de la planète. La progression du commerce équitable, qui introduit justement la pratique de l'équité dans les échanges commerciaux, est prometteuse d'une économie solidaire. Au plan des nouvelles technologies, les possibilités qu'offrent les sites planétaires portent les germes d'une

production conviviale des contenus d'information. Dans tous ces cas, la solidarité locale agit comme un ciment d'interdépendance car les tâches et les productions attendues de ses acteurs procèdent d'une répartition complémentaire *in situ* des responsabilités en vue de l'atteinte d'un fin commune. La constitution en réseaux de ces initiatives élargissent la toile de la coopération à un ensemble plus large de relations dont l'origine est fondée sur la force du consentement. À cet égard et comme point de départ, n'y aurait-il pas intérêt à définir l'interdépendance comme le résultat d'un ensemble de dépendances librement consenties en vue d'un projet commun et convivial?

Le monde et les États

Un diagnostic

Aujourd'hui, l'État est en crise, s'accorde-t-on à dire. D'aucuns parlent de son inévitable déclin, d'autres de sa nécessaire revitalisation à une époque de l'histoire où la mondialisation fait de la tangibilité de ses frontières un repère identitaire poreux. Ses politiques sont non plus seulement influencées comme jadis par l'apport des idées du monde extérieur, mais impulsées par des décisions transnationales et transfrontalières relayées par de puissants moyens de communication sur lesquels son pouvoir de contrôle est devenu plus ou moins aléatoire. « La réalité du pouvoir mondial, disait récemment le Secrétaire général des Nations unies, échappe largement aux États. Tant il est vrai, poursuivait-il, que la globalisation implique l'émergence de nouveaux pouvoirs qui transcendent les structures étatiques » (9).

La mondialisation des rapports sociaux, économiques et culturels exerce un effet déstabilisateur, notamment sur les États démocratiques fondés sur la

souveraineté populaire. C'est en ces lieux que s'appuient l'exercice de la citoyenneté responsable et l'apprentissage de la démocratie et ce, dès l'enfance, par la mise en oeuvre de politiques éducatives qui se veulent à la hauteur de cet idéal. Or, l'évaluation de ces dernières tend manifestement à se pratiquer sur le mode comparatif basé sur la mesure de l'écart à des tendances mondiales auxquelles l'État singulier s'ajuste, renforçant par là leur importance dans ses choix éducatifs. Les conséquences éducatives d'une telle dynamique laissent entrevoir une instrumentalisation du domaine éducatif à des impératifs qui les dépassent.

Aucun organisme transnational — gouvernemental ou non gouvernemental — oeuvrant dans le domaine de l'éducation n'a actuellement la force ni les moyens d'imposer ses vues aux États, contrairement aux structures mondialisées de régulation et d'extension de l'économie de marché mises en place par ses dirigeants. Ainsi, la *Recommandation de 1974* adoptée par les États membres de l'Unesco n'a qu'une valeur incitative, ce qui est sans commune mesure avec les obligations des États parties aux accords commerciaux (GATT) signés à Marrakech en 1994.

Au plan éducatif, il n'existe actuellement aucune alternative à l'État pour assurer la mise en oeuvre de réformes. Malgré l'érosion de son pouvoir, il demeure encore le levier décisionnel le plus important pour avaliser l'intégration d'une éducation à la citoyenneté mondiale dans les contenus d'enseignement et dans la formation des maîtres. Soucieux par ailleurs de préserver une souveraineté mise à mal pour les raisons que l'on vient d'évoquer, l'État ne pourra consentir que difficilement à s'identifier à une éducation qui, elle aussi, a des prétentions sans frontières. Il exigera des garanties, notamment celle qui voudra que cette éducation n'effrite pas son droit de regard sur des contenus qui contribueraient, ne fut-ce qu'indirectement, à mettre en question ses politiques. Il s'agit là d'une question qui est loin d'être théorique. En effet, cette «ouverture au monde» appelle à un véritable métissage des idées face auquel bon nombre d'États se montreront hésitants si l'on

en juge par la résurgence observée de tendances xénophobes, de nationalismes exacerbés et d'intégrismes ou tout simplement de repli sur soi. L'arrimage des cultures nationales à des civilisations qui les dépassent et les englobent est un fait de l'humanité dont on a dans l'histoire récente réduit à maintes occasions la portée en le soumettant aux impératifs du développement des identités particulières.

Le besoin de réformer

D'une certaine manière, l'on peut voir à la lumière de ce qui précède que l'éducation globale est dans une situation d'interface. Ce qu'elle propose ne peut s'accommoder de l'intention - et encore moins de certains effets de la mondialisation réellement existante - ni de la subordination de ses idéaux à la simple «raison d'État». Pour convaincre les uns et rassurer les autres, un long et patient travail de médiation paraît opportun dans la mesure où il devrait traduire la volonté d'associer sans exclusives les acteurs locaux et mondiaux intéressés au processus de transformation des institutions. Malgré les aléas que connaît cette fin de siècle, certaines propositions émanant de voix diverses éclaircissent quelque peu l'horizon. C'est ainsi qu'on y voit poindre une intention partagée de réformer le système des relations internationales et repenser le rôle des États à la lumière des bouleversements mondiaux dont personne n'est désormais à l'abri. C'est de la capacité de fédérer autour d'idées communes et démocratiques que peuvent évoluer vers le meilleur les liens qui unissent le local et le mondial.

Un changement de paradigme

L'«ouverture au monde» est sans doute un des aphorismes utilisés le plus couramment pour illustrer une nouvelle prospective éducative dessinée à la lumière des exigences des changements et des bouleversements que connaît le monde en cette fin de siècle. Les appels répétés des grandes organisations internationales - telles le Bureau international de l'éducation et l'Unesco, pour ne nommer que celles-là - sont là pour témoigner d'un souci de faire de cette ouverture au monde le principal point de repère d'une mise à jour des principes directeurs des systèmes éducatifs. L'on peut également observer le même intérêt aux niveaux régionaux et nationaux si l'on en juge, entre autres, par l'intérêt que suscitent de nombreuses activités procédant de la même intention. Mais qu'en est-il vraiment?

En soi, cette idée d'«ouverture» n'est pas nouvelle. Plusieurs ouvrages consacrés à l'histoire de l'éducation montrent que l'on peut établir une généalogie de cette volonté d'ouverture d'hier à aujourd'hui. À cet égard, des travaux plus anciens reviennent à la mode: on relit Bello, Buber, Comenius, Kant, Piaget - et bien d'autres - et l'on s'en inspire pour inscrire le concept de compréhension internationale dans une histoire de la pensée (10). Cette idée a toujours suggéré sous une forme quelconque une rupture avec la culture ambiante. Elle a pu dès lors être perçue à la fois comme audacieuse et menaçante. De nos jours, cette idée paraît susciter des réactions encore plus vives car elle s'affirme dans une contexte où les cultures nationales voient leur reproduction soumise aux incertitudes du lendemain que suggère dans plusieurs esprits cette ouverture au monde.

La plupart de ces cultures se réclament à juste titre des valeurs issues des grandes civilisations et on compte principalement sur l'éducation pour les transmettre et les pérenniser. Ce qui fait dès lors autorité, c'est la capacité d'un système éducatif de préserver et de développer tel génie culturel, fondateur d'identité. Or, pour certains, cette identité se voit menacée lorsque l'on demande d'en mêler ses racines à d'autres dont les différences servent précisément de repère identitaire. Dans cet esprit, le brassage culturel dont témoigne notre époque n'est pas sans engendrer un certain conservatisme chez ceux et celles qui, précisément, prétendent que ce phénomène est un facteur d'érosion culturelle. Ainsi, paradoxalement, cet appel à l'ouverture au monde suscite un mouvement contraire qui se traduit par le repli.

La réaction

La pensée d'Allan Bloom est évocatrice de cette attitude. En introduction à son livre, *L'âme désarmée, essai sur le déclin de la culture générale*, l'auteur affirme que ce qu'il nomme la «doctrine éducative récente dite de l'ouverture» ne prête notamment aucune attention aux origines historiques considérées dorénavant comme des notions essentiellement fausses et réactionnaires. Il ajoute plus loin que «le relativisme culturel détruit à la fois l'identité du sujet et le bien en général» et que «tous les changements, intellectuels ou moraux, qui sont survenus au cours des vingt dernières années ont toujours été justifiés par l'argument qu'ils étaient cause ou effet d'une plus grande ouverture, ce qui équivaut à ne pas les justifier du tout» (11). On saura gré à l'auteur de souligner le danger de se servir de l'ouverture incontournable au monde comme d'un argument d'autorité dont s'abreuvent les adeptes de la pensée magique. Mais ce qu'il faut surtout retenir à notre avis, c'est que l'auteur manifeste dans son livre une profonde désapprobation à l'égard du système éducatif de son pays qui aurait troqué la culture générale inspirée largement des humanités classiques au profit d'une adaptation de l'éducation aux impératifs du monde

contemporain. Et Bloom de voir en cette transformation le sacrifice de la culture et la perte du sens de l'universel. Il n'est pas le seul à penser comme tel, mais sa pensée a dans bien des cas été l'objet d'une récupération idéologique dont les motifs ont servi à alimenter la crainte ethnocentrique, si fréquente de nos jours. Voilà pourquoi, par exemple, on peut observer actuellement un peu partout dans le monde une certaine résistance face à une présumée trop grande ouverture qui risquerait d'éroder les particularismes culturels. Dans un certain sens, il s'agit d'un faux problème puisque le planétarisme, porteur d'ouverture au monde, est un projet de conciliation entre les valeurs universelles et les cultures particulières qui en sont les véhicules, chacune à leur manière. Et chacun sait maintenant qu'il n'y a pas que les humanités gréco-latines pour y accéder. Au fond, c'est peut-être parce que cet appel à l'ouverture s'accompagne d'une remise en question de cultures qui prétendent avoir le monopole de l'universalité que les gardiens de ces temples se sentent menacés. À cet égard, le discours «globaliste» s'inscrit dans une dynamique de crise de l'autorité. Comme l'écrit Hannah Arendt dans *La crise de la culture*, «tous les modèles de relations traditionnellement autoritaires à l'honneur ont perdu leur plausibilité.» (12). Or, c'est précisément grâce à ces modèles que la reproduction des valeurs transmises par l'éducation pouvait s'opérer sans réelle remise en question. Peu importait au fond que ces valeurs entrassent en conflit avec celles d'autres cultures. Le recours à la force pouvait toujours servir en cas de besoin pour les affirmer haut et fort. Mais ce procédé paraît de nos jours en déclin. De toute évidence, l'accès à la mondialité bouleverse les rapports de forces traditionnels.

Méthodes, approches et attitudes

La complexité

L'éducation globale se présente comme un discours aux énoncés multiples. Ses objets de connaissance produisent un cumul considérable de données. Son vaste champ d'études couvre une pluralité de savoirs dont certains ne sont explorés que depuis quelques années à peine. Le grand nombre de disciplines auxquelles elle doit faire appel pour alimenter ses recherches dans un domaine «particulier» complexifie sa démarche. La réflexion à ce sujet est loin d'être achevée et il paraît opportun, à cet égard, de se demander comment organiser et intégrer l'ensemble des connaissances auxquelles fait appel cette éducation. L'incontournable question de la méthode se trouve ainsi posée.

Ainsi, le fait de vouloir vérifier l'assertion selon laquelle le développement durable, le respect des droits de l'homme, la démocratisation et la protection de l'environnement sont intimement liés commande une série d'analyses par niveaux - national, régional et mondial - qu'il est pratiquement impossible de conduire à terme sans une vision globale et intégrée de ces dimensions et sans nouveaux repères paradigmatiques permettant d'appréhender la complexité du réel. Cette démarche exploratoire s'inscrit dans un processus de découvertes inachevé, par définition. Dans ce sens, son caractère est propositionnel.

L'interdépendance, la complexité et l'organisation d'ensembles sont au nombre des concepts-clés sur lesquels se fonde l'éducation globale pour développer son analyse théorique. Ces concepts se rapprochent très étroitement de ceux qui servent de points d'appuis à l'approche systémique. Celle-ci, dans son économie générale, facilite entre autres la lecture transversale des données, l'analyse de situations complexes et la

constitution d'une documentation qui exige un grand nombre d'entrées, de renvois et de simulations interreliés. Elle se présente comme un soutien méthodologique à l'intégration des apprentissages; sa contribution à l'analyse interdisciplinaire n'est pas à négliger dans une formation des maîtres qui appelle au dépassement du cloisonnement des matières.

Les représentations

Si l'éducation globale doit faire une large place à la recherche de méthodes adaptées à la complexité et à la variété de son champ d'études, elle doit également accorder une place tout aussi importante aux perceptions telles qu'elles existent dans l'esprit des apprenants. Les savoirs transmis et assimilés n'ont pas nécessairement comme corollaire l'intégration de ceux-ci. Nous entrons ici dans le domaine des représentations mentales et sociales. Nous avons vu plus haut, à cet effet, que bon nombre de personnes considèrent que nous vivons dans un monde interdépendant. Du moins, il s'agit là d'une perception assez dominante et renforcée par l'image que les médias donnent de ce monde. Une analyse du concept et de la réalité mondiale suggèrent de nuancer fortement cette affirmation. Nous sommes les témoins plus ou moins impuissants ou passifs de l'accroissement de la dépendance des deux tiers de l'humanité à une logique productiviste émanant du tiers restant. Mais nos représentations dominantes alimentées par des formes de conditionnement médiatique font obstacles à la circonspection «méthodologique». Sans analyse critique de ce discours tronqué sur l'interdépendance, les nouveaux savoirs s'accumuleront en parallèle aux perceptions de départ. Et c'est dans cette «accumulation chaotique de faits et d'interprétations, d'aspirations et de désillusions, de vécu et de réflexions - comme l'écrit Suchodolski - que se forment les expériences les plus dramatiques de l'homme contemporain» (13).

L'avenir de la planète est l'enjeu dominant de cette fin de siècle. Il le restera tant et aussi longtemps que

l'homme ne se sera pas assuré des conditions essentielles à sa survie et à son développement. L'analyse des conséquences de crises successives qu'a vécues l'humanité en ce vingtième siècle donne la mesure de l'ampleur des problèmes que nous léguons en héritage à la jeune génération. La prise de conscience de ces problèmes autorise cependant un certain espoir. Déjà, des voix s'élèvent, à l'échelle du monde, pour réclamer et proposer des changements qui apprendraient aux hommes et aux femmes sur cette terre à vivre en paix. Les conditions minimales à l'atteinte de cet ambitieux objectif se trouvent dans la volonté conjugée des communautés et des dirigeants politiques d'étendre à l'ensemble du globe la sécurité collective et le développement démocratique. Cela implique qu'il faille substituer à l'égodéfense et à l'égo-croissance actuelles l'écosécurité et l'écodéveloppement. Pour cela, il faudrait notamment «revisiter» le concept de souveraineté nationale et l'actualiser dans une dynamique mondiale, repenser la mondialisation en cours à la lumière de valeurs humanistes, s'ouvrir au métissage des idées et des cultures et coiffer l'ensemble de ces transformations de la volonté de dialoguer. Et c'est bien de ces mêmes conditions qu'il est question lorsque l'on parle du projet d'éducation globale. Dans ce sens, ce projet légitimise opportunément les dimensions politique et sociale de l'éducation. Celles-ci ont souvent eu mauvaise presse de par le passé parce qu'elles attisaient la crainte - fondée ou non - de voir le domaine de la formation servir de champ de bataille aux combats idéologiques. Mais cette explication ne convient pas au cas qui nous occupe puisque les champs du politique et du social concernés ici doivent être vus comme les terrains privilégiés d'où puissent émerger la naissance d'une conscience citoyenne planétaire et démocratique.

Notes

Épigraphie: le proverbe tzigane est tiré du livre de Anne-Sophie Tiberghien intitulé: *Tzigane mon Ami*. Anako Éditions/L'Harmattan, Paris, 1989.

(1) Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin/Eska, Montréal et Paris, 2e édition, 1993, 448-449.

(2) Il s'agit de la Recommandation N° 78 (1992) du BIE sur le développement culturel et de la Déclaration de la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation (1994).

(3) Terre-Patrie. Seuil, Paris, 1993.

(4) La convivialité est un concept proposé par Ivan Illich. Il sert d'illustration d'un modèle de société où la personne en tant qu'acteur social conserve le contrôle des outils mis à sa disposition et les utilise pour s'épanouir et développer des liens chaleureux avec les autres.

(5) Seuil, Paris, 1995.

(6) Op. cit. pp. 216-217.

(7) Le temps du changement. Éditions du Rocher, Paris, 1990.

(8) Les options en éducation. Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec, 1992.

(9) Cité dans le Monde diplomatique de mai 1995. Voir l'article d'Ignacio Ramonet intitulé: Pouvoirs de fin de siècle, p. 19.

(10) Voir: Unesco. Penseurs de l'éducation. Volume I, 1994.

(11) Montréal, Guérin littérature, 1987.

(12) En particulier le chapitre intitulé: Qu'est-ce que l'autorité?

(13) Pour une approche mondiale des problèmes des finalités. Études et enquêtes d'éducation comparée, Unesco, 1981, 531-544.

Bibliographie

Le projet

- Bureau international de l'éducation (1992). *Recommandation N° 78 sur le développement culturel.*
- Kant, Emmanuel. *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique.* Bordas, Paris, 1988.
- Morin, Edgar et Kern, Anne Brigitte. (1993). *Terre - Patrie.* Paris: Seuil
- ONU. (1965). *Déclaration concernant la promotion parmi les jeunes des idéaux de paix, de respect mutuel et de compréhension entre les peuples.*
- Rassekh, S et Vaideanu, G. *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000.* Unesco: Paris, 1986.
- Unesco. (1974). *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 fondamentale.,*
- Unesco. (1994). *Déclaration de la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation.*
- Unesco. (1988). *Principes directeurs pour l'éducation aux valeurs destinées à promouvoir la dimension humaniste et internationale de l'éducation.*

Dépendance et interdépendance

- Bertrand, Yves et Valois, Paul. (1982). *Les options en éducation.* Direction de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec.
- Capra, Fritjof. (1990). *Le temps du changement.* Monaco: Éditions du Rocher.
- Correa, Hector. (1995). *The Microeconomic Theory of Éducation.* *International Journal of Educational Research,* New York and Oxford: Pergamon.

- Decornoy, Jacques. (1996). De l'échange inégal au commerce équitable. *Le Monde Diplomatique*, mai 1996, 8-9.
- De Rosnay, Joël. (1995). *L'homme symbiotique*. Paris: Seuil.
- Hénaire, Jean. (1995). Monopole de la réalité et pouvoirs réels de changement. *Thématique*, 1 (3), Genève, 67-81.
- Ilich, Ivan. (1973). *La convivialité*. Paris:Seuil.

Le monde et les États

- Bertrand, Maurice. (1994). *L'ONU*. Paris: La Découverte.
- Bihl, Alain. (1995). Les nouvelles frontières de la souveraineté. *Le Monde diplomatique*, 8-9.
- Groupe de Lisbonne (Le). (1994). *Les limites de la concurrence*. Lisbonne: Fondation Gulbenkian.
- Hénaire, Jean. (1996). Conflits de valeurs. *Thématique*, 1 (4), 71-84.
- Kennedy, Paul. (1993). *Préparer le XXIe siècle*. Paris: Odile Jacob.
- Le Monde. (1992). *Souveraineté nationale et développement*. 17 juin, 14.
- Morin, Edgar. (1981). *Pour sortir du XXe siècle*. Paris: Fernand Nathan.
- Smouts, Marie-Claude. (1993). Organisations internationales et théories de la régulation: quelques éléments de réflexion. *Revue internationale des sciences sociales*, N° 138, 517-526.
- ONU. (1993). *Conférence internationale sur les droits de l'homme*. Vienne.

Tradition et innovation

- Arendt, Hannah. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.

- Bloom, Allan. (1987). *L'Ame désarmée..* Montréal: Guérin littérature.
- Elliott, Brian et Maclennan, David. (1994). Education, modernity and neoconservative school reform in Canada, Britain and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), 165-185.
- Maddux, Cleborne D. (1994). The Internet: Educational Prospects and Problems. *Educational Technology*, 37-42.
- Mitter, Wolfgang. (1993). Education, Democracy and Development in a Period of Revolutionary Change. *Revue internationale de pédagogie*, 39 (6), 463-471.
- Unesco. (1993). *L'action mondiale pour l'éducation.*
- Unesco. (1994). *Penseurs de l'éducation.* Tome I.

Méthodes, approches et attitudes

- Husén, Torsten. (1990). Global Learning in an Interdependent World. *Education and the Global Concern.* Oxford: Pergamon Press.
- Legendre, Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal: Guérin.
- Morin, Edgar. (1984). *Sociologie.* Paris: Fayard.
- Pépin, Yvon. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, XX (1), 63-85.
- Pocztar, Jerry. (1992). *Approche systémique appliquée à la pédagogie.* Paris: ESF éditeur.
- Sullivan, Edmund. (1996). The Need for a Holistic Global Perspective. *Orbit*, 27 (2), 3-5.
- Suchodolski, B. (1981). Pour une approche mondiale du problème des finalités. *Études et enquêtes d'éducation comparée*, Unesco, Paris, 153-180.
- Unesco. (1995). *Changement et développement dans l'enseignement supérieur: document d'orientation*
- Unesco. (1980). *Le microscope.*

Vaideanu, George. (1987). L'interdisciplinarité dans l'enseignement: essai de synthèse. *Perspectives*, (XVII),4, 531-544.

Les droits de l'homme

Des repères fondateurs pour l'éducation à la citoyenneté démocratique

par

Yves

Lador

Introduction

L'éducation civique ayant, sous le feu de la critique, perdu de son charme, l'éducation à la citoyenneté a pris le relais. Pour les pédagogues, il ne s'agit pas uniquement d'un changement cosmétique. L'éducation à la citoyenneté démocratique doit permettre à l'élève ou à l'étudiant de devenir un citoyen actif et non pas de capter passivement un message auquel il n'adhère pas. Toutefois, dans les brassages que vivent toutes les sociétés, les élèves sentent-ils toujours pouvoir faire partie de la société dans laquelle les enseignants voudraient les engager ? Quelle place leur est vraiment faite ? Quels liens peuvent-ils entretenir avec des institutions qui leur paraissent souvent étrangères ? La référence aux droits de l'homme devient précieuse dans un tel contexte, voire centrale, pour une éducation à la citoyenneté démocratique

Indépendamment de son origine, toute personne est un sujet de droit. Cette qualité est commune à tous les élèves ou à tous les étudiants d'une classe, d'une école. Les droits fondamentaux que tout État reconnaît à toute personne sous sa juridiction est le point de départ le plus rassembleur et le plus motivant pour établir la relation entre l'individu et les institutions.

Toutefois, si les droits de l'homme permettent de fonder une éducation à la citoyenneté démocratique, leur enseignement ne couvre pas tout le champ de cette éducation. Inversement, l'éducation aux droits de l'homme a ses exigences et ne peut être utilisée à n'importe quelles fins.

Le cadre de références

Le terme de *droits de l'homme* n'est pas une appellation générique sous couvert de laquelle toute pratique innovatrice pourrait trouver refuge. Les droits de l'homme font appel à la notion de droits, aux fondements du droit. Ils ont un contenu précis, qui fait référence à un corpus national et international de notions codifiées dans des lois nationales et dans des traités internationaux. De plus, ils supposent l'existence d'un État de droit. Dans toute éducation aux droits de l'homme, ces éléments doivent être pris en considération. Ce sont eux qui donnent sens et spécificité à cette éducation.

Un contenu spécifique

Selon certains auteurs, les racines des droits de l'homme remonteraient à l'histoire très ancienne. Et ce serait dans le code d'Hammourabi (1), roi de Babylone (environ 1792-1750 av. J.-C.), que l'on en retrouverait les premières traces. Ce recueil de lois gravées en écriture cunéiforme codifiait la jurisprudence aux temps du monarque. Mais c'est surtout aux traces laissées par les débats philosophiques et les mouvements politiques qui ont agité l'Occident lors des grandes crises de son histoire moderne que l'on se rattache: guerres de religions, débats sur la liberté de conscience, révolutions

anglaise, américaine, française, pour ne nommer que celles-là. (2).

Cependant, il est essentiel de souligner que, pour la période actuelle, la protection internationale des droits de l'homme prend sa source à la fin de la Deuxième guerre mondiale, lors de la réorganisation du monde par les Nations victorieuses, désireuses de rendre impossible un retour aux horreurs que le monde venait de subir. Les premiers pas furent franchis lors des procès de Nüremberg et de Tokyo, qui introduisirent la notion de «crimes contre l'humanité» (3) pour qualifier l'ampleur des atrocités qui se devaient d'être sanctionnées. Ces travaux eurent beaucoup d'importance. Mais ils étaient avant tout destinés à clore le chapitre de la guerre et à punir les responsables vaincus sans toutefois fonder le nouveau droit international.

Le fondement «1948»

C'est dans le processus de création d'une organisation mondiale nouvelle garantissant la paix et la prospérité des Nations que la question de la garantie des droits et libertés fondamentales se posa (4). On y vit même, un moment, l'intention d'intégrer une telle déclaration dans la Charte fondatrice des Nations Unies. C'est ainsi que sept mentions concernant les droits de l'homme se retrouvent dans cette dernière. Elles fourniront les bases de la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), tâche à laquelle s'empressera de s'employer la nouvelle Commission des droits de l'homme. La volonté des rédacteurs fut de formuler, dans un texte fondateur, les droits fondamentaux de tout être humain et qu'aucun pouvoir ne serait légitimé à bafouer. Plusieurs formules furent envisagées: déclaration, convention, procédures de protections, etc. C'est celle de la déclaration qui fut privilégiée, car elle permettait une proclamation plus rapide et plus générale. Le travail d'inscription de ces droits dans un texte de loi internationale de même que

l'élaboration de procédures de garantie seront remis à plus tard.

La Déclaration universelle des droits de l'homme sera adoptée dans la soirée du 10 décembre 1948. Elle aura un impact bien plus important que ses initiateurs ne l'avaient escompté. Ce texte est le fondement de tout le droit international des droits de l'homme qui s'est développé depuis lors.

Le caractère spécifique du droit international des droits de l'homme: l'action des individus

L'Europe fut très active dans la rédaction de la Déclaration universelle. Dans ses élans de reconstruction du continent elle voulut, par ailleurs, dépasser le stade de la simple proclamation des droits fondamentaux de l'homme. Les pays européens occidentaux voulaient offrir aux personnes relevant de leur juridiction des garanties précises, avec des voies de recours, selon la conception qu'un droit n'existe pleinement que si les conditions de son application existent aussi.

Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949, s'attela à une tâche un peu différente de celle des Nations Unies. Celle-ci consista en un recensement des droits fondamentaux au sujet desquels un consensus pouvait exister parmi ses membres quant à leur justiciabilité, c'est-à-dire la possibilité de les faire valoir devant un tribunal. Le rapporteur de la commission des questions juridiques du Conseil, le professeur Pierre-Henri Teitgen, mentionnait à ce propos, dans son rapport présenté le 5 septembre 1949, que «La Commission a estimé que seuls pouvaient être garantis, dans le présent, les droits essentiels et les libertés fondamentales qui sont aujourd'hui, définis et consacrés, après une longue expérience, par tous les régimes démocratiques». L'auteur ajouta que «Ces droits et ces libertés constituent le dénominateur commun de nos institutions politiques, la première conquête de la démocratie, mais aussi la condition de son

fonctionnement. C'est pourquoi ils doivent faire l'objet de la garantie collective.» (5)

La Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (CEDH) sera adoptée à Rome, le 4 novembre 1950. Plutôt restrictive dans la liste des droits qu'elle garantit — si on la compare à la Déclaration universelle, dont elle se réclame dans son Préambule — elle comportera cependant pour ceux-ci un important mécanisme de protection grâce à la création d'une Commission et d'une Cour européennes des droits de l'homme dont les sièges seront établis à Strasbourg.

Bien que le texte de cette Convention ne s'applique qu'à une catégorie de droits — civils et politiques — et que sa portée ne soit que régionale — l'Europe occidentale —, il n'en présente pas moins deux innovations très importantes. Premièrement, la Convention a une force juridique obligatoire pour les États qui la ratifient. Ceux-ci peuvent alors volontairement reconnaître l'autorité de la Cour, ainsi que le droit de ses propres ressortissants à porter plainte contre eux. C'est une forme de «loi internationale» pour les États, qui va ainsi beaucoup plus loin qu'une simple déclaration. En second lieu, cette Convention marque l'entrée des individus en tant qu'acteurs du droit international puisqu'elle est dotée d'un mécanisme de contrôle de la mise en oeuvre des droits par une Commission et une Cour européenne des droits de l'homme. Étant donné que le droit international n'est constitué que d'accords volontaires entre États souverains, on peut comprendre que le fait de permettre une action des individus, pouvant aller à l'encontre de leur propre État, constitue une véritable innovation. Cette avancée majeure n'est en effet possible qu'en vertu de la limitation partielle de la souveraineté de l'État. Il s'agit d'un enjeu crucial eu égard à la protection internationale des droits de l'homme.

La création d'une instance *au-dessus* des États pour juger les violations des droits de l'homme sera imitée par d'autres organisations intergouvernementales régionales, avec différents mécanismes de plaintes pour les

individus. En 1969, l'Organisation des États Américains (OEA) créa une Commission et une Cour interaméricaines des droits de l'homme. Et l'établissement d'une Cour africaine des droits de l'homme et des peuples est en discussion au sein de l'Organisation de l'unité africaine (OUA). Elle compléterait le mécanisme existant de la Commission africaine, créée en 1986.

L'ONU développera également des procédures d'examen d'allégations de violations des droits de l'homme par le truchement de sa Commission des droits de l'homme. Mais cet organe est formé par les représentants des États et reste un lieu de débats politiques. Par contre, au nombre des conventions qui viendront donner force de loi aux principes de la *Déclaration universelle*, six d'entre elles institueront un Comité d'experts, dit «Comité conventionnel», chargé de la surveillance de leur application. Trois de ces Comités, dont ceux relatifs au *Pacte relatif aux droits civils et politiques*, à la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale* et à la *Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants*, peuvent recevoir, sous certaines conditions, des plaintes de victimes de violations.

En résumé, le mouvement historique de protection internationale des droits de l'homme, qui s'est affirmé à la sortie de la Deuxième guerre mondiale, présente les caractéristiques suivantes:

- ❑ *affirmation des droits et libertés fondamentaux des êtres humains, droits inaliénables liés à leur nature humaine. Il faut «dire le droit», le proclamer dans un instrument commun à tous les États, pour empêcher un retour aux barbaries;*
- ❑ *élaboration de mécanismes permettant à la «communauté internationale des États» de garantir effectivement le respect de ces droits, si de telles garanties venaient à manquer au niveau national. C'est l'établissement des Comités conventionnels et des Commissions et Cours de droits de l'homme au sein des Organisations intergouvernementales régionales (Conseil de l'Europe, OEA, OUA);*

- *développement de ces droits et renforcement des mécanismes de protection, afin de suivre l'évolution des sociétés.* De nombreuses conventions sont complétées par des protocoles et les mécanismes de contrôle de mise en oeuvre sont revus pour être perfectionnés.

Une ambition modeste

En observant ce processus d'affirmation des droits de l'homme, qui a pris son essor avec la *Déclaration universelle* de 1948, nous pouvons constater que ce mouvement est plus modeste que celui, par exemple, des Déclarations américaine de 1776 et française de 1789, qui se donnaient, quant à elles, l'objectif de transformer complètement la société, voire les individus eux-mêmes! Or, dans le cadre contemporain, il s'agit surtout de protéger l'individu contre les atteintes qu'il pourrait subir de la part du pouvoir étatique et de lui garantir des conditions d'existence dignes. Il convient à cet égard de souligner que cette dernière intention fait toujours l'objet de vives discussions quant à sa définition et à sa traduction dans le droit et dans les faits.

Ce que les textes du droit international des droits de l'homme veulent réaffirmer, c'est simplement l'existence de droits fondamentaux. Ce faisant, ils se concentrent sur le lien entre l'individu et les autorités, sur la légitimité des actions de ces dernières et sur les conditions de coexistence entre individus égaux en droits. Ils n'ont pas l'ambition d'aller plus loin. Au delà de l'égalité de respect de chaque personne, en dignité et en droit, les droits de l'homme ne forment pas un système philosophique, religieux, politique, social ou culturel fermé. Au contraire, ils s'ouvrent à la coexistence d'une pluralité de pensées, de croyances, de cultures, de pratiques, d'organisations sociales, etc.

Une démarche en mouvement

La notion de *droits fondamentaux* fait directement référence à la philosophie du *droit naturel*, inspirée de l'humanisme européen. L'être humain a des droits inaliénables, inhérents à sa nature et indépendants du bon vouloir d'une autorité. Ainsi, le fait de porter atteinte à ces droits n'est pas légitimement fondé. Dans cet esprit, le pouvoir doit donc se justifier s'il veut restreindre de tels droits. Cette réflexion sur la nature de l'homme et la nature du politique a été développée, de confrontations en conflits, au cours des derniers siècles. Il en a émergé ce que l'on convient d'appeler les *démocraties modernes*. Le débat n'est pas clos pour autant. La définition des droits naturels des êtres humains reste ouverte, sujette à l'apparition de nouvelles situations, de nouvelles menaces sur la vie des gens, à de nouvelles revendications. Le droit international des droits de l'homme est, en quelque sorte, la partie de ces droits naturels sur laquelle les États ont pu s'accorder pour les traduire en *droits positifs*, c'est-à-dire en droits qui établissent des principes communs et pouvant aller jusqu'à une application par une juridiction internationale effective.

Les textes juridiques contemporains de protection des droits de l'homme formulent donc un certain nombre de ces notions philosophiques en un droit positif, pour les traduire dans la réalité, notions qui peuvent cependant être issues de courants de pensées divergents. L'établissement de ces droits découle d'un état de la question, tranché par des autorités souveraines et représentatives, sur la base d'un consensus.

Droits de l'homme et éducation

Pour un mieux-vivre ensemble

Connaître les droits

D'un point de vue pédagogique, le fait que les droits de l'homme définis depuis 1948 soient avant tout la traduction en droit positif de droits naturels est très important. À cet égard, rappelons que la littérature pédagogique mentionne souvent la grande sensibilité des écoliers, des élèves ou des étudiants face à leurs droits, à l'injustice de même qu'aux questions de justice en général (6).

L'enseignant se trouve au coeur de cette relation droits naturels - droits positifs. La revendication de droits naturels puise dans le sens commun de la société la reconnaissance de ces droits, qui devraient être accordés, d'évidence. Chacun peut donc en discuter. Soumettre ces évidences à la discussion permet, d'ailleurs, de voir que celles-ci ne sont pas les mêmes pour tous. Par ses origines, sa culture familiale, entre autres, chaque élève est porteur de représentations à la base de sa conception du monde. Les notions de respect, de dignité, d'individualité ouvrent de larges débats sur les valeurs.

Les instruments de protection des droits de l'homme fournissent des repères solides pour voir ce qui est garanti dans les faits et comment cela est garanti. Car, dans ce processus de «dire le droit» et d'élaborer des procédures d'application, ce qui pourrait se limiter à de simples questions abstraites s'enracine dans la réalité, même quand cela se fait imparfaitement. L'éducation aux droits de l'homme, au-delà d'un grand débat sur les valeurs morales de la société, se doit donc de permettre à l'étudiant de connaître ces droits, de comprendre comment ils fonctionnent, quelles en sont les prémisses, quels sont leur développement, quelles sont les voies et moyens d'assurer leur respect réel.

Droits de l'homme et éducation

En présentant la position cruciale dans laquelle se trouve l'enseignant, en matière d'éducation aux droits de l'homme, nous en venons naturellement aux liens plus larges qui existent entre droits de l'homme et éducation. Le respect des droits de l'homme engendre, bien entendu, plusieurs conséquences dans le domaine de l'éducation.

Le droit à l'éducation

Le premier lien qui apparaît avec évidence est fondateur pour l'éducation en général, puisque c'est celui du droit à l'éducation. La Déclaration universelle le proclame clairement dans son article 26: «Toute personne a droit à l'éducation». Mais elle précise que «L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite». Enfin, cet article stipule que «L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les Nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.»

L'éducation aux droits de l'homme Une composante de l'éducation

L'éducation aux droits de l'homme fait partie du droit à l'éducation, ce qui est clairement exprimé dans les

textes universels. Pour répondre à cette obligation, deux Organisations intergouvernementales ont formulé des Recommandations. L'Unesco a adopté, en 1974, une Recommandation sur l'éducation à la compréhension internationale, qui a été réactualisée par la Conférence internationale de l'éducation en 1994, à Genève. En 1985, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, rappelant tous les engagements qui avaient déjà été pris, a adopté la *Recommandation sur l'éducation et l'enseignement des droits de l'homme à l'école* (Recommandation R(85)7).

L'obligation de diffuser et de faire connaître les droits de l'homme peut sembler une évidence. Pourtant, c'est un aspect trop souvent oublié. Ce n'est que récemment que ce thème a retrouvé une certaine actualité.

Principes et valeurs

Nous avons vu que les droits de l'homme ne procèdent pas d'une conception philosophique fermée, mais d'un cadre de référence permettant à une pluralité de conceptions de coexister. De même, en éducation, les droits de l'homme n'imposent pas d'approches pédagogiques particulières. Mais ils fournissent un cadre de référence pour leur prise en considération, étant acquis par ailleurs qu'il est évident que des pratiques pédagogiques violant des droits fondamentaux n'ont pas, ici, droit de cité.

Le droit à l'éducation rappelle que l'éducation doit reposer sur une base fondamentale: *l'égalité en dignité et en droits* de tous les êtres humains. C'est sur cette égalité, avons-nous vu, que doivent s'organiser les relations dans une société respectueuse des droits de l'homme. Cette notion d'égale dignité, résultat de la grande tradition européenne de l'humanisme et du droit naturel, a non seulement influencé la formulation du droit positif contemporain, mais aussi les idées pédagogiques. C'est ainsi que les débats sur le respect de l'individu ont

toujours porté sur les principes d'éducation qui devaient permettre son épanouissement.

L'égalité de droits en éducation peut être examinée sous au moins trois angles:

- égalité d'accès à l'enseignement;
- égalité des chances dans le parcours scolaire;
- égalité de traitement dans les relations d'apprentissage et les lieux d'enseignement.

Les fondements des droits de l'homme rappellent aussi un certain nombre de principes qui doivent orienter toute éducation aux droits de l'homme et qui peuvent être regroupés ainsi:

- *dignité, liberté, réciprocité, sécurité, respect;*
- *explicitation des règles, référence aux droits de l'homme, existence de recours;*
- *climat de travail démocratique, participation, accès aux informations, liberté d'expression.*

Dignité, liberté, réciprocité, sécurité de la personne, respect

Ces notions dérivent directement des fondements des droits de l'homme et sont explicitement traduites dans nombre d'articles. Elles orientent autant la relation pédagogique entre enseignants et enseignés que l'organisation scolaire et les relations entre membres d'une communauté enseignante.

La dignité sert à faire comprendre l'esprit des droits de l'homme. L'intérêt de cette notion réside dans sa capacité intégratrice de plusieurs dimensions de la personne. C'est pourquoi elle ne peut être définie en absolu. La dignité est un sentiment personnel, subjectif. Une partie de son contenu est du ressort, consciemment ou inconsciemment, de l'individu. Mais il témoigne aussi

de la reconnaissance de l'entourage ou de la société. Il paraît évident que tout enseignement et tout lieu d'enseignement doivent être organisés dans le respect de la dignité des personnes qui y oeuvrent. La notion de dignité indique aussi l'importance d'une réelle écoute de l'expression des membres d'une communauté scolaire, puisqu'il n'est pas possible décréter la dignité d'autrui.

La liberté: que de débats autour de ce mot fétiche! Les textes relatifs aux droits de l'homme distinguent les notions de droits et de libertés. Ces dernières nous ramènent le plus immédiatement aux droits naturels. En pédagogie, c'est l'ouverture à l'autonomie, à l'esprit critique, à la créativité, à l'expression, etc. Mais c'est aussi le risque car la liberté de l'élève et de l'étudiant est aussi celle d'une possible remise en cause du contenu des méthodes et de l'organisation de l'enseignement. Mais la liberté est incontournable, puisque sans elle, l'éducation aux droits de l'homme perd sa raison d'être.

Les droits de l'homme impliquent *la réciprocité*. Celle-ci découle de l'égalité de droits. Les droits qui concernent *Soi* concernent aussi *Autrui*. Chacun doit aussi pouvoir participer à la définition des droits. En éducation, cette notion est très importante. Elle touche directement à la relation éducative, qui doit être faite d'échanges réciproques entre enseignants et enseignés ainsi qu'entre enseignants et entre enseignés eux-mêmes. Cela permet de préciser, contrairement à une crainte parfois exprimée, que le respect des droits de l'homme n'opère pas simplement un renversement de pouvoir dans l'institution. Il y a asymétrie entre l'enseignant et l'enseigné, mais celle-ci ne doit pas être le prétexte à abus de pouvoir. L'élève a le droit d'être entendu et d'être respecté. L'inverse est aussi vrai. Le respect de l'élève, de ses droits, implique celui des enseignants et de tous les membres ou partenaires de la communauté scolaire.

Les droits de l'homme cherchent à assurer à chacun une sécurité personnelle, qui permet l'exercice des libertés sans menaces pour autrui. C'est un principe essentiel en éducation. Il faut instaurer un climat de confiance pour favoriser l'expression, la créativité, même

si cela crée une certaine confrontation. Pour cette raison, la sécurité personnelle pour tous les partenaires d'une communauté scolaire est essentielle. C'est l'un des principes qui font la particularité de l'éducation aux droits de l'homme. C'est aussi un critère d'évaluation du respect porté les uns aux autres dans une collectivité. C'est aussi une indication de l'égalité de libertés pour ses membres.

Respect des droit de l'homme, respect d'autrui: c'est par *le respect de chacun*, dans la communauté scolaire, comme dans la société, que s'exprime l'égalité de droits. L'élève est au centre de la raison d'être de l'institution scolaire. Toutefois, son statut d'apprenant, donc d'une certaine dépendance par rapport aux savoirs et à l'institution, rend encore plus essentielle cette notion de respect de sa personne. Il n'a pas encore la maîtrise des contenus, ni la possibilité de les définir. Indépendamment des progrès qui peuvent être enregistrés sur ce point, l'élève doit toujours pouvoir recevoir le message du respect de sa personne dans son parcours de formation, respect qui devrait être le reflet de celui que porte toute société dite démocratique à ses citoyens.

Règles explicites

Existence de recours

La particularité de l'éducation aux droits de l'homme est sa référence aux textes juridiques. Il y a plusieurs niveaux de références à respecter.

Nous avons vu que dans *droits de l'homme*, il y a «droits». Nous avons aussi vu le rapport entre droits naturels et droits positifs. Une éducation qui ferait simplement allusion aux grands principes moraux, sans présenter leur traduction dans des normes juridiques et des institutions d'application, ne pourrait être considérée comme une éducation aux droits de l'homme. *La connaissance des textes* garantissant les droits et les usages

que l'on peut en faire est un élément fondamental d'une éducation aux droits de l'homme.

Toutefois, il ne faut pas se limiter à cette démarche cognitive. Dans la pratique éducative, *il faut aussi que les règles soient explicitement connues et légitimes*. Le fonctionnement d'une communauté éducative, la classe ou l'école, doit reposer sur des règles clairement connues, une certaine transparence et des garanties.

L'une des garanties des droits de l'homme est *l'existence de recours permettant à l'individu de se faire entendre lorsqu'il pense que ses droits sont bafoués*. Dans l'organisation scolaire, il faut aussi de tels recours, pour que les membres d'une communauté scolaire puissent faire connaître leurs griefs, s'il y a lieu. Souvent, la confusion des pouvoirs dans une institution scolaire empêche l'existence de telles instances de recours. Ainsi, le respect des droits de l'homme peut s'en trouver contrarié.

Climat démocratique, participation, accès à l'information, liberté d'expression

Ce troisième volet concerne les conditions dans lesquelles se déroule la relation pédagogique. Si un minimum de climat démocratique, de respect des personnes n'existe pas, la contradiction avec le message des droits de l'homme annihilera ce dernier. Il n'est plus possible alors de parler d'éducation aux droits de l'homme.

La démocratie est le système qui permet et garantit le meilleur respect des droits de l'homme. A l'école, le fait d'instaurer un véritable climat démocratique signifie que les questions de pouvoir dans le lieu d'enseignement peuvent être discutées. Compte tenu des obligations et des pouvoirs spécifiques de l'établissement scolaire, il n'est pas possible d'y reproduire toutes les institutions qui garantissent les droits de l'homme dans la société. Si l'école possède, de par la loi, certains pouvoirs de tutelle

sur les enseignés, elle a l'obligation de respecter les règles démocratiques de la société. Dans cet esprit, c'est à l'école qu'il incombe de participer à la construction du rapport aux droits fondamentaux. L'école n'est donc pas «hors de la société», mais «dans la société».

La participation découle directement de la règle de réciprocité. La personne doit pouvoir participer, sous une forme ou une autre, à la gestion des affaires publiques et donc, aux décisions qui la gouvernent. C'est une des garanties des droits de l'homme. La participation des différentes composantes à la vie d'une communauté scolaire peut être assez vaste. Elle peut prendre différentes formes et couvrir différents champs, y compris les contenus d'apprentissage. Cela dépend des conditions et de l'orientation du lieu d'enseignement. Pour que la participation soit authentique et aussi large que possible, l'existence d'un climat démocratique est une condition essentielle.

La liberté d'accès à l'information est une des conditions de l'exercice des autres droits. On en retrouve ainsi plusieurs mentions dans les textes des droits de l'homme, ainsi que dans le *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989). À l'école, cela concerne aussi bien les informations officielles internes à l'établissement que celles qui proviennent de l'extérieur. La responsabilité pédagogique est d'assurer la qualité de ces informations.

La liberté d'expression est l'un des droits auxquels il est souvent fait référence. Nous avons vu à quel point il est important pour assurer le respect de la dignité de chacun. Il est donc plus qu'un simple exutoire. C'est un des principes fondamentaux de l'action pédagogique et donc de l'éducation aux droits de l'homme.

Pour conclure

L'éducation aux droits de l'homme se présente comme un levier qui permet d'enrichir la pédagogie en

général — et non un seul courant pédagogique —. Elle se prête à des possibilités d'interventions multiples et diversifiées. Elle est source d'inclusion sociale.

Toute personne est un sujet de droit dans la société. Ce statut est celui de tous les membres d'une communauté scolaire. Il fonde la relation avec les institutions. L'éducation aux droits de l'homme rappelle que le processus d'apprentissage que les élèves ou les étudiants vont suivre doit leur permettre de comprendre leur qualité de citoyen dans la société en la vivant déjà dans l'école.

Notes

(1) Voir: *Foundation of Democracy*, Center for Civic Education, Calabasas, Californie, 1995, p. 175; *Les droits de l'homme*, Michel Simon, Ed. Chronique sociale, Lyon, 1985, p. 51; *Le droit d'être un homme*, dir. Jeanne Hersch, Ed Lattès/Unesco, Paris, 1990, p. 175.

(2) Voir: Imre Szabo (1982). Historical Foundations of Human Rights and Subsequent Developments. In: *The International Dimensions of Human Rights*. Paris: Greenwood Press/Unesco, 11-40; Jeanne Hersch (1990, dir.). *Le droit d'être un homme*. Paris: Lattès/Unesco, 175; Jean Dumont (1995). *La vraie controverse de Valladolid, Premier débat des droits de l'homme*. Paris: Criterion.

(3) Commission internationale des juristes (1993). *Vers une justice universelle*. Genève, 13.

(4) Glen Johnson et Janusz Symonides (1991). *La Déclaration universelle des droits de l'homme*. Paris: L'Harmattan/Unesco.

(5) Nijhoff (1975). *Recueil des travaux préparatoires*. La Haye, I, 195.

(6) Hugh Starkey (1991, dir.). *The Challenge of Human Rights*. Londres: Cassell Educational Limited/Conseil de l'Europe. Francine Best(1992). *Pour l'éducation aux droits de l'homme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe/Conseil de la coopération culturelle; Douglas Ray (1994, dir.). *Education for Human Rights, an International Perspective*. Paris: Unesco/Bureau international

de l'éducation; Dominique Jonlet et Christian Lannoye (1995, dir.). *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*. Bruxelles: Éditions Labor.

L'élimination de la discrimination dans l'éducation

Un impératif et une condition de la modernité pour l'Amérique latine*

par
Abraham
Magendzo

Introduction

Depuis le début de notre activité dans l'éducation aux droits de l'homme – en 1985, à l'époque des dictatures militaires –, nous avons identifié le phénomène de la discrimination – lié à la culture de l'Amérique latine et aux régimes autoritaires – comme l'un des obstacles les plus sérieux à l'exercice et à l'application des droits de l'homme. Ce sont d'anciennes discriminations qui ont pris racine dans une série de préjugés et de clichés, conduisant ainsi, à mon avis, à de nombreuses violations des droits de l'homme qu'ont vécues et que vivent encore nos pays. Le drame de cette situation est, qu'à ce jour, l'éducation n'a fait que se mettre au service de la reproduction des discriminations.

Compte tenu des changements que vivent ces pays en raison du processus de modernisation et de globalisation, il faut impérativement revoir sérieusement le rôle de l'éducation face à la construction d'une démocratie. Cette éducation doit reconnaître – dans le discours et dans l'action – que la justice, l'égalité et l'équité se basent sur la dignité de la personne humaine,

*Traduit de l'espagnol

quels que soient sa condition sociale, la couleur de sa peau, sa religion, son sexe ou son origine.

Dans cet article, on commencera, premièrement, par des réflexions sur le rapport existant entre la modernité et le phénomène de la discrimination en Amérique latine. À cet égard, nous tenterons de montrer comment l'économie de marché et la globalisation influent sur le phénomène de la discrimination. Parallèlement, nous illustrerons schématiquement comment la modernité implique la perte d'une identité. Ensuite, nous verrons comment l'éducation est associée à la discrimination. On montrera par le fait même que, depuis les débuts de la vie républicaine, l'éducation est devenue le dépositaire des codes de la culture dominante. Dans cette perspective, on peut observer, dans le curriculum, la négation de la diversité culturelle. On mentionnera aussi comment, dans les systèmes éducatifs d'Amérique latine, l'accès inégal à la connaissance a été une source évidente de discrimination. On donnera deux exemples de populations qui en ont souffert: les autochtones et les femmes. Pour terminer, on proposera quelques éléments de réflexions en vue d'éradiquer la discrimination dans le domaine de l'éducation.

Prolégomènes

Les promesses de la modernité et la revendication de la post-modernité

La modernité s'est caractérisée par la primauté absolue de la raison, par la consécration de la liberté et par la proposition d'un monde réglé par la loi égalitaire et l'état de droit, et non par l'arbitraire et la violence (Salvat: 1993). Cependant, c'est précisément au sein de la modernité qu'ont émergé et se sont renforcés les schémas discriminatoires et racistes les plus virulents (Magendzo: 1995). Dans ce sens, plusieurs auteurs soutiennent que le totalitarisme est un

phénomène profondément moderne et occidental (Arendt: 1954). En considérant que le projet libérateur de la modernité est encore en suspens, on soutient que la modernité est un projet inachevé (Habermas: 1989).

Dans sa propre distance critique envers elle-même, on remarque spécialement aujourd'hui la nécessité, pour la modernité, de mettre en évidence le rejet de sa prétention d'universalité. Pour cette raison, la pensée post-moderne prétend revendiquer le contextuel, les traditions, la différence (Garcia: 1995). Il y a une exigence, propre à la post-modernité et à la démocratie, de respect à la différence, aux idiosyncrasies, au particulier, à l'identité spécifique. Il s'agit d'assumer le défi de concilier les particularités historiques et culturelles des régions avec la vocation universaliste du développement et de la modernité, d'assumer la tension entre l'identité culturelle et la modernité dans le processus de développement (Calderon, Hoppenhayn, Ottone: 1993).

L'Amérique Latine et la modernité

La globalisation est l'effet de l'application d'un modèle économique de libre-échange. Ce modèle préconise le retrait de l'État et l'abandon de ses rôles traditionnels, afin que ces derniers soient assumés par le secteur privé. On soutient que le marché globalisant et compétitif dans les domaines économique, technologique, de la communication et la culture est la condition nécessaire pour le développement égalitaire de l'Amérique latine.

Dans cette réalité qui s'impose à nous comme partie du projet démocratisateur/modernisant, on court le risque, ainsi que le signalent plusieurs auteurs, d'être «témoins de l'apparition d'un ordre global fracturé» non intégré, qui met chacun de nous en contact avec tous, mais qui, simultanément, maintient de profonds abîmes entre les individus et les groupes de personnes; qui

génère d'énormes opportunités de progrès mais qui, en même temps, condamne à la ségrégation une grande partie de l'humanité en l'empêchant d'avoir accès aux bénéfices de ces progrès. Autrement dit, le domaine d'analyse a cessé d'être «le pays» pour devenir «le monde». Dorénavant, États et entreprises qui veulent prospérer devront accepter d'être subordonnés à l'économie mondiale, montrant ainsi que les succès des politiques économiques internes sont indissociablement liées à l'atteinte d'une position compétitive à l'échelle internationale. Cet état de fait est certainement le plus important et le plus surprenant dans la transformation de l'économie mondiale. (Drucker: 1987).

Si la participation au marché globalisant apparaît comme une condition de développement, celui-ci doit cependant impliquer un compromis éthique qui va au-delà du problème économique. Nous croyons que les droits de l'homme sont le paradigme éthique qui devrait accompagner la participation au marché globalisant. Par conséquent, il y a une nécessité urgente de réviser profondément plusieurs caractéristiques discriminatoires que nous avons développées historiquement dans nos pays par rapport à d'autres cultures. Par-dessus tout, il faut réviser nos pratiques sociales afin d'établir un dialogue avec les citoyens de cultures, idiosyncrasies, traditions, religions et coutumes différentes. Il faudra développer un langage basé sur la confiance réciproque et non sur la suspicion. Cela implique un changement profond dans nos attitudes. Entrer dans le monde globalisé signifie, aussi, entrer dans *la multi et l'interculturalité*.

Incapacité de reconnaître l'Autre

Ce que nous venons de souligner renvoie à une des caractéristiques qui a défini l'«être» de l'Amérique latine: la négation de l'hétérogénéité culturelle. Il y a, pour ainsi dire, une incapacité de reconnaître l'autre par une attitude d'ouverture, pour utiliser le concept gadamérien

d'altérité*. L'autre – dans une perspective discriminatoire et homogénéisante – a été instrumentalisé et utilisé à des fins servant les intérêts des groupes dominants. Cet état de fait existe depuis l'époque de la conquête espagnole et a été renforcé par les mouvements d'indépendances, lesquels, inspirés des idées de liberté de l'Europe et de l'Amérique du Nord, promettaient la création de sociétés égalitaires et non discriminatoires. Le discours égalitaire ne fut qu'un écran afin de consolider les privilèges que la récente élite créole réclamait pour elle-même. Ces privilèges se consolidèrent sur la base de la discrimination et l'exclusion des groupes n'obéissant pas aux codes des groupes dominants.

Plus encore, on n'a pas seulement instrumentalisé l'Autre sur la base d'un discours dissocié, mais on l'a rendu en même temps invisible. Dans un élan homogénéisateur, prétextant la construction de l'unité nationale et de l'État national, on a caché, nié, celui/celle qui était différent (e), qui n'appartenait pas à ce que les Américains appellent le «mainstream». Rendre l'Autre invisible est peut-être l'un des mécanismes les plus violents de la discrimination (Magendzo:1994, 13-35). Il s'agit, en somme, que l'Autre oublie son appartenance à une identité particulière et qu'il se plonge dans l'universel. De ce fait, on conceptualise l'immersion comme étant un synonyme de progrès. Il y a une soumission à la rationalité instrumentale qui, selon les mots de l'École de Francfort *, est la raison qui fonctionne comme mécanisme de protection contre l'altérité. C'est la logique de l'uniformité par la domination et le contrôle et à laquelle il n'est pas possible d'échapper. C'est le poids de la raison identifiante qui s'éternise et se consolide à

* NDLR: Hans-Georg Gadamer, philosophe allemand né en 1900. Connu surtout pour ses travaux consacrés à l'herméneutique qu'il définit comme étant la théorie ou l'art de l'interprétation: "Man versteht unter Hermeneutik die Theorie oder die Kunst der Auslegung, der Interpretation".

* NDLR: «courant de pensée qui a développé une théorie critique inspirée du marxisme et qui s'attaque à la raison techno-scientifique comme instrument de domination et d'aliénation». Voir: *Sciences humaines*, N° 69, février 1997.

travers l'oppression du contradictoire, de la différence, et par l'exclusion de toute analyse.

Perte d'identité

Il existe en Amérique latine une tension entre la modernité, l'identité culturelle et la discrimination qu'il n'est pas facile d'apaiser. L'expérience historique sur ce continent a souvent montré, qu'en progressant dans le processus de modernisation, les identités culturelles se sont affaiblies et ont même disparu et, simultanément, les pratiques discriminatoires ont augmenté et se sont fortifiées. La situation dans laquelle se trouvent notamment les populations autochtones et les paysans, émigrants de la campagne vers les grandes villes, constitue une preuve dramatique de cette dynamique.

En effet, la domination espagnole et l'évangélisation, toutes deux vues comme des projets de «modernisation et de «globalisation» à l'époque de la Conquête, commencèrent par l'élimination physique et culturelle des populations autochtones qui habitaient ce continent. Rappelons que l'Église catholique de l'époque ne pouvait concevoir qu'une civilisation puisse exister en marge de son pouvoir politique et spirituel. Cet hégémonisme refusait l'existence d'un pouvoir autonome séparé de l'Église; ainsi, les possessions de ceux qui n'embrassaient pas la foi chrétienne étaient absolument illégitimes (Bustamante, F. Marzo: 1992). Le projet «globalisant», «modernisant», impliquant l'élimination d'identité, a été dénoncé à plusieurs reprises par des scientifiques, des écrivains et des membres de ces populations: «Pendant les trois siècles de domination espagnole, la culture créole et catholique s'impose par le sang, le feu, l'encens et les prières, souhaitant éliminer tout résidu culturel des vaincus ou, si possible, les enfermer dans les astuces du syncrétisme» (Monsivais: 1994).

De la même manière, la situation que vivent les centaines de milliers de paysans qui s'approchent de la modernité des grandes villes de l'Amérique latine n'est rien d'autre qu'une des manifestations dramatiques de la tension à laquelle nous venons de faire allusion. Ce qui caractérise ces populations, c'est la «métamorphose» et la «désidentité». Le paysan urbanisé, mais jamais complètement intégré, presque fier de son exclusion et simultanément dramatiquement orphelin, maintient quelques-uns des traits typiques de son origine paysanne. C'est un être qui a perdu ses traditions et qui vit dans un contexte qui lui est toujours étranger. Il a perdu son âme ancienne et dans son coeur ne résonnent pas encore les cadences modernes. C'est un être contradictoire et hybride dans lequel deux courants s'opposent: il se méfie de lui-même, de la partie qui lui est étrangère, des impulsions qui le dirigent dans des directions contradictoires (Bartra, 1987, pp. 129-134).

Éducation et discrimination

Un système éducatif qui regarde au dehors

Depuis l'aube de leur vie républicaine, les pays latino-américains conçoivent un type d'éducation qui répondait aux besoins des classes dominantes, lesquelles regardaient plus vers l'extérieur que vers la réalité interne des pays à laquelle elles appartenaient. Leur vision était généralement ethnocentrique et empreinte d'un puissant désir d'émulation extérieure qui conditionnait les orientations éducatives. Tout ceci engendra la construction d'une «offre» fermée et rigide de la part d'un État qui, au nom d'un prétendu bien commun, a favorisé culturellement et linguistiquement une seule des traditions qui le caractérisait: l'euro-péano-créole. C'est pour cette raison que, dans plusieurs

régions, furent invitées d'abord des missions européennes (allemandes, belges et françaises, entre autres) et, ultérieurement, des missions et groupes américains afin qu'ils les aident à définir leurs modèles et leurs programmes d'enseignement et à former leurs enseignants. Même si l'apport de ces missions fut important pour le développement de l'éducation dans chacun de ces pays, il impliquait souvent l'importation de modèles et de stratégies conçus pour des situations socioculturelles différentes, ou bien l'imposition de schémas idéologiques et religieux ethnocentriques, souvent fondamentalistes et intolérants (López: 1994,2).

Négation de la diversité culturelle

En Amérique latine, l'éducation a été la première responsable de la transmission des schémas de représentations symboliques qui correspondent à la culture des groupes dominants de la société. De cette façon, l'éducation a communiqué, perpétué, développé et imposé aux majorités un système de conceptions, de connaissances et d'attitudes vis-à-vis de la vie, qui correspondent à un petit secteur de la société (Magendzo: 1986). Dans cette perspective, l'éducation a nié aux classes, sexes et localités qui composent les pays leurs caractères distinctifs tant aux plans social, ethnique que religieux.

Ainsi, par exemple, le seul fait de nier, dans le curriculum, l'existence du savoir quotidien, du savoir sur sa propre identité, du savoir populaire, etc, illustre bien cette attitude qui nie la diversité culturelle. Ces savoirs n'ont pas leur place dans l'école; ils sont relégués, exclus. On affirme qu'il s'agit de savoirs primaires, primitifs, négligeables. Il y a un préjugé – très enraciné dans la rationalité positiviste – qui soutient que ce que les autres pensent, créent, font et utilisent, représente des fragments dispersés, des arrangements pittoresques, des produits rustiques qui sont mis ensemble par hasard et sans la rigueur de la logique scientifique qui a fondé

l'ordre et les différences de la culture érudite (Brandao:1983, p.85). De ce point de vue, il est impensable que n'importe quel objet existant puisse être soumis à une réflexion: qu'il soit de l'ordre du football ou du politique, de l'économie ou de la sexualité, de l'imaginaire ou du réel.

On peut aussi observer la négation de la diversité culturelle dans les programmes d'études et les manuels scolaires. Ainsi, par exemple, les manuels de sciences sociales ignorent systématiquement l'apport historique des groupes minoritaires à l'économie, à la culture, à la société, et les luttes libertaires de ces pays. Quelques textes font croire aux enfants que les racines culturelles se trouvent exclusivement en Espagne et que les Noirs et les Autochtones sont des sauvages et des primitifs.

Égalité et qualité de l'éducation

La volonté de tous les pays de la région de se doter d'un système éducatif égalitaire et de qualité constitue, actuellement, une préoccupation centrale. Il faut admettre que l'éducation est maintenant plus accessible et qu'elle rejoignait, en 1990, presque 90 pour cent des enfants de 6 à 11 ans alors qu'en 1960, elle n'en touchait que 60 pour cent environ. Par ailleurs, d'autres informations démontrent que le savoir est distribué de façon disparate et inégale dans la population scolaire.

Par ailleurs, les recherches montrent clairement que les résultats obtenus aux examens nationaux par les élèves des classes pauvres sont nettement inférieurs à ceux des élèves des classes moyennes et bourgeoises. De même, le rendement scolaire attendu pour les élèves des classes pauvres (les élèves de sexe féminin, ceux de couleur, les enfants autochtones, etc.) est de beaucoup inférieur à celui des élèves des classes moyennes ou élevées (les élèves de sexe masculin, les enfants de «race» blanche et vivant dans les villes), même si leurs coefficients intellectuels sont comparables.

Les différences d'infrastructure (mobilier, cours, jardin, éclairage, bibliothèques, espaces de loisirs,...) entre les écoles des quartiers pauvres et celles des quartiers aisés ou riches sont abyssales; il en va de même en ce qui concerne la qualité des enseignants et du matériel didactique, notamment. En outre, dans la majorité des écoles de mon pays, il n'y a pas eu de développement d'une infrastructure appropriée aux besoins des enfants et des jeunes handicapés. Non seulement on ne facilite pas le déplacement de ces élèves dans les écoles (toilettes, descentes, barres, etc.), mais, en plus, il y a des obstacles et barrages qui constituent un véritable danger pour leur sécurité physique. On peut affirmer qu'il en va de même pour les élèves aveugles ou sourds qui sont isolés dans des écoles spéciales.

Discrimination de la population autochtone

La construction et l'implantation d'un modèle éducatif unique «national» a conduit à un processus de déculturation. Les enfants et jeunes autochtones se sont trouvés confrontés à une institution dont l'économie générale nie leur propre existence ainsi que celle de leurs connaissances et de leurs savoirs hérités de leurs ancêtres. Pour beaucoup d'autochtones latino-américains, l'éducation sous-entend, encore aujourd'hui, un désapprentissage de leur propre culture et l'abandon partiel, ou total, de leur langue maternelle. Au lieu d'aboutir à un enrichissement culturel grâce à la comparaison et la confrontation de points de vues et à des visions du monde et des formes d'expressions différentes, l'éducation «homogénéisante» contribue virtuellement à un appauvrissement cognitif, culturel et symbolique des peuples indigènes, en formant des générations aliénées qui s'identifient à des valeurs étrangères à leur propre culture d'origine. Ces valeurs peuvent les conduire à devenir même intolérants par rapport à leurs propres racines. Ce type de processus que nous venons brièvement de décrire s'est accentué en raison d'une plus grande et meilleure implantation des

écoles dans les pays ayant une forte densité de population autochtone.

En réalité, les écoles qui accueillent la population amérindienne souffrent, plus que dans le reste des écoles des zones rurales, de sous-financement. Souvent, ces écoles n'ont qu'un seul enseignant. Malgré des progrès notables, aucun des pays de la région n'a réussi à universaliser l'éducation bilingue comme étant la modalité la plus adéquate et la plus efficace pour instruire des enfants dont la langue maternelle est différente de celle utilisée comme langue d'enseignement.

Discrimination de la femme

Le système scolaire est un agent important de reproduction de la différenciation sexuelle.

Cependant, bien que l'école latino-américaine ait ouvert ses portes aux filles comme aux garçons, le processus éducatif, quant à lui, joue le rôle d'un mécanisme large et complexe qui continue de reproduire les inégalités entre les sexes.

Verónica Edwards, Beatriz Micheli y Soledad Cid (1992), dans une recherche ethnographique conduite dans des écoles secondaires du Chili, ont identifié un ensemble de pratiques discriminatoires contre les filles. Dans la langue utilisée par l'enseignant ou l'enseignante, on repère la présence d'une discrimination qui favorise l'homme et rend la femme invisible. Les observations ethnographiques montrent que, malgré l'active participation des filles, l'enseignant ne sollicite en général que la participation des garçons. Une attention majeure est accordée à ces derniers: on les stimule davantage à participer. Les auteures de cette recherche ont également observé que, lorsque les enseignants s'adressent aux élèves, ils utilisent un langage qui nie la féminisation des termes. Et en littérature, l'enseignant ne fera allusion

qu'à des personnages masculins, l'unique personnage féminin étant *La Célestine*, symbole d'immoralité, d'illégalité.

L'analyse révèle que tant les filles que les garçons n'ont aucune possibilité d'échapper aux stéréotypes sexistes. Les garçons se retrouvent devant des possibilités d'un futur professionnel exceptionnel et illimité; ils sont les maîtres de la sphère publique et du pouvoir. Les filles, par contre, peuvent seulement se préparer à devenir ménagères et mères. Les hommes sont des personnages omnipotents et jouent les rôles les plus attractifs: ils écrivent l'histoire et dirigent le monde pendant que les femmes jouent leur rôle domestique, avec soumission et sacrifice. Elles ignorent la réalité des femmes qui ont des responsabilités professionnelles ou qui jouent un rôle important dans la société.

En guise de conclusion

Depuis la perspective d'une éducation à la démocratie dans la modernité, il faut définitivement prendre conscience qu'il y a nécessité urgente d'abandonner le caractère reproducteur des discriminations existantes. Il est impossible, à mon avis, de construire une démocratie et de s'insérer dans une économie ouverte et globalisante si l'on n'a pas la capacité de comprendre et de dialoguer, sans préjugés et sans méfiance au sujet des identités et des idiosyncrasies différentes des nôtres. Il y a nécessité urgente de reconnaître l'Autre dans sa culture, dans sa rationalité, dans son temps et dans son espace si l'on souhaite établir une communication démocratique. La modernisation de l'éducation implique la volonté d'éradiquer les nids de discrimination qui subsistent dans les politiques éducatives, dans les programmes d'études, dans les pratiques éducatives et dans la culture scolaire. Le respect de la diversité sociale et culturelle apparaît comme une condition essentielle à la formation du

citoyen moderne. Cela appelle au développement de compétences sociales, notamment la capacité d'altérité et de réciprocité, de rationalité créatrice de synergies interculturelles.

L'école représente un lieu social important pour la construction du tissu interculturel et l'apprentissage du vivre-ensemble, d'où l'impérieuse nécessité d'une volonté politique prenant résolument parti contre la discrimination dans l'ensemble de la société comme dans le domaine de l'éducation en particulier.

Références

- Arendt, Hannah. *La crise de la culture*. Paris: Folio. (NDLR: de la même auteure, voir aussi: *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy.).
- Bartra, R. *La jaula de la melancolia: Identidad y metamorfosis del mexicano*. Mexico: Ed. Grijalbo.
- Brandao, C.R. Estructuras sociales de reproducción del saber popular. In: *Gajardo, M. Teoría y Práctica en la Educación Popular*. IDRC: Canada, 1993.
- Bustamante, F. La lucha por los derechos humanos de los vencidos por la conquista de América. In: *Revista Educación y Derechos Humanos: Navegamos rumbo al descubrimiento de nuestra propia dignidad*. Uruguay.
- Calderon, F et Hopenhayn, M et Ottone, E. Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: *Las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad*. CEPAL: Documento de Trabajo, N° 21.
- Drucker, P. *La cambiada economía mundial*. Investigación Económica. Mexico: Facultad de Economía UNAM, N° 180.
- Edwards, V. et Micheli, B. et Cid, S. *Informe Final Prácticas Educativas y discriminación de Género en la Enseñanza Media*.

- Garcia, Canclini N. *Culturas híbridas*. Mexico: 1a Ed, D.F.
- Habermas, J. *El discurso filosófico de la modernidad..* Madrid,:Taurus.
- Lopez, L.E. Educación, pluralidad y tolerancia: apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana. In: *Documento de Trabajo de la Reunion Regional BIE/Orealc*, sobre la Educación para la Comprensión Internacional. Santiago, Chile.
- Magendzo, Abraham. *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad..*Chile: PíEE.
- Magendzo, Abraham. *La invisibilidad del otro y la educación en derechos humanos. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación*. Santiago, Chile.
- Magendzo, A. *Curriculum y Cultura en América Latina..* Santiago: PíEE.
- Monsivais,C. *De la cultura mexicana en vísperas del Tratado de Libre Comercio..* Mexico: Nueva Imagen D.F.
- Salvat, P. Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los Derechos Humanos. En: Magendzo, Abraham (ed), *Superando la Racionalidad Instrumental?* Chile: PíEE.

L'éducation aux droits de l'homme

Quelques jalons, valeurs
et pistes d'action*

par
**Philippe
Meirieu**

Introduction

Repenser les finalités et les valeurs éducatives

Une évidence, la phrase d'Adorno: il n'y a plus qu'une question qui se pose aujourd'hui au vingtième siècle: «comment éduquer après Auschwitz?» ou comment éduquer pour qu'Auschwitz ne se reproduise pas? Ce n'est peut-être pas la seule question, mais c'est une question fondatrice parce qu'elle remet en cause la philosophie sur laquelle l'éducation a été fondée jusqu'à aujourd'hui. Le fait que l'un des peuples les plus cultivés du monde, le peuple qui a produit Wagner, Kant, Hegel, ait construit, délibérément, des camps d'extermination, remet en question une bonne fois pour toutes et radicalement le présupposé des Lumières selon lequel l'accès à la connaissance garantit l'accès à la moralité et au bien.

* NDLR: ce texte est la transcription de l'exposé oral que l'auteur fit à Genève, en juillet 1996, à l'occasion de la Session internationale de formation annuelle du Cifedhop. Le titre et les sous-titres sont ceux de la rédaction.

Je crois que nous ne mesurons pas suffisamment la rupture qu'Auschwitz – le génocide nazi pour aller au-delà – représente dans l'histoire de l'humanité. Au fond, nous avons toujours cru et nous avons toujours vécu en fonction du fait que l'accès à la culture allait nous libérer de la barbarie, de la tyrannie, de l'oppression. Mais nous découvrons que, au moment où la culture se développe le plus et dans des pays où elle est à son point presque culminant dans le monde, c'est le moment où les hommes se livrent aux actes les plus barbares et nous renvoient l'image de ce qu'il y a de pire en eux. Comment peut-on expliquer cela si ce n'est en disant, au fond, que l'éducation sous sa forme traditionnelle ne garantit pas l'accès à la civilisation et ne nous garantit plus aujourd'hui contre la barbarie.

Il y a encore, en effet, aujourd'hui, dans l'esprit de beaucoup d'entre nous, l'idée, qu'au fond, l'instruction sous sa forme traditionnelle est la garantie du progrès de l'humanité. Je crois qu'il y a là un oubli radical de l'histoire, une sorte de cécité absolue face à elle: l'instruction ne nous a pas épargné Auschwitz. Et à partir de là, je vais essayer de développer mes remarques en trois temps. Dans un premier temps, une série de constats qui s'appliquent essentiellement aux pays développés, mais qui me semblent commencer à apparaître dans les pays qu'on appelle les pays «en voie de développement»; dans un deuxième temps, à partir de ces constats, j'évoquerai les deux principes qui me paraissent devoir être les principes organisateurs, les valeurs organisatrices d'une éducation aux droits de l'homme et plus généralement à la construction de l'humanité dans l'homme; et, enfin, j'évoquerai quelques pistes d'action qui me paraissent tout à fait à privilégier et que, pour l'immense majorité d'entre elles, nous connaissons déjà.

Le pluralisme des valeurs ou l'absence de repères communs

Première évidence: nous accédons à un monde où le pluralisme des valeurs est devenu lui-même une valeur. Je crois que cela n'est pas du tout une affaire acquise; certes, pour l'immense majorité des organisations internationales, ce pluralisme n'est pas remis en question, à tel point que nous considérons comme totalitaire les pays qui n'ont pas, qui n'acceptent pas ce pluralisme des valeurs. Je voudrais cependant faire remarquer qu'à partir du moment où il y a pluralisme des valeurs, il y a une extrême difficulté à savoir à quoi éduquer les gens. Pour dire les choses en termes simples, il est plus facile d'éduquer aujourd'hui les gens en Iran qu'en France ou en Suisse. Parce qu'au moins là-bas, il y a des valeurs dominantes et qu'on n'a pas à se poser des questions. Il était plus facile d'éduquer les gens en Union soviétique dans les années cinquante qu'il n'est facile d'éduquer les gens aujourd'hui. Il était plus facile d'éduquer les gens au Moyen-Âge en France quand il y avait une religion dominante qui imposait ses lois, ses règles, qu'aujourd'hui où il n'y a plus de référents, où, dans nos sociétés occidentales il n'y a plus de modèles communs sur des choses aussi élémentaires que la réussite sociale, la famille, les références au bien et au mal ou aux valeurs traditionnelles.

D'une certaine manière, on peut se poser la question que certains philosophes se posent: est-ce que le pluralisme des valeurs ne ruine pas la possibilité même d'éduquer dans la mesure où les éducateurs ne savent plus à quelles valeurs éduquer les jeunes qui leur sont précisément confiés?

Des rapports intergénérationnels instrumentalisés

Deuxième élément qui me paraît caractéristique de nos sociétés, c'est la rupture du lien entre les générations. Il est beaucoup plus visible évidemment dans les sociétés occidentales que dans les autres sociétés, mais il est très fort. Il se passe quelque chose qui ne s'est jamais passé dans l'histoire des hommes jusqu'à présent et dont nous ne mesurons pas toujours l'importance, c'est que, pour la première fois, les connaissances se renouvellent plus vite que les générations. Dans des sociétés comme la France, la Suisse, l'Allemagne ou l'Italie, on peut dire qu'entre la génération des grands-parents et celle de nos parents la superposition transgénérationnelle était assez importante pour que toute une série de savoirs, de connaissances se transmettent sans qu'elles aient besoin d'être formalisées. Mes grands-parents apprenaient (sans vraiment l'apprendre) à mes parents ce qu'étaient l'Ascension et la Pentecôte, le Petit Père Combes et Jules Ferry et toute une série de personnages de tradition locale qui construisaient une continuité transgénérationnelle. Entre mes parents et moi, l'écart a commencé à se creuser un petit peu; je sais toujours à peu près ce qu'est l'Ascension et la Pentecôte, le Petit Père Combes et Jules Ferry, mais un peu moins bien. J'ai perdu le sens de cette tradition locale dans laquelle je vivais et mes enfants – qui ont entre 16 et 22 ans aujourd'hui – ne savent plus du tout ni ce qu'est l'Ascension, ni ce qu'est la Pentecôte. En soi, ce n'est pas très grave de ne pas savoir qui était le Petit Père Combes et Jules Ferry... Ce qui est difficile, c'est que nous sommes aujourd'hui en présence de générations qui ont perdu ce qu'on pourrait appeler leurs lieux communs: le lieu du commun, le lieu où les gens peuvent parler, le lieu où les gens peuvent se réunir, se transmettre quelque chose, ce qui leur permet de vivre et de savoir ensemble de quoi ils parlent. Alors, à partir de là, bien sûr, il y a un certain nombre de phénomènes qui se développent et que j'appelle des *crispations identitaires*. À partir du moment où il n'y a plus de communication entre les générations, il y a une sorte de rupture entre ce qu'on pourrait appeler la «culture jeune» et la «culture adulte».

On ne communique plus entre ces deux cultures ou pratiquement pas.

Comme chaque fois quand il y a *crispation identitaire*, il y a instrumentalisation des rapports, c'est-à-dire réduction de ceux-ci à leurs aspects technique ou financiers. Dans une enquête récente que mes étudiants ont effectuée auprès d'un échantillon de la population lyonnaise âgée de 15 à 18 ans, on leur a demandé: «qu'est-ce que la famille?». On leur proposait une soixantaine d'items. L'item qui est arrivé en tête, c'est: «la famille, c'est l'ensemble des gens qui utilisent le même réfrigérateur.». Ce n'est pas l'ensemble des gens qui regardent la même télévision –parce qu'aujourd'hui en France, il y a une télévision dans chaque pièce–, c'est l'ensemble des gens qui utilisent le même réfrigérateur, c'est-à-dire des gens qui rentrent dans la cuisine, qui prennent les yaourts et qui repartent en laissant leur linge sale sans dire à quel moment ils vont revenir. C'est-à-dire que la famille elle-même est devenue un lieu où on ne parle pas, mais où on négocie. Et, récemment, un élève de 15 ans m'expliquait comment il négociait avec sa famille. Il me disait: «je suis en train de négocier avec mes parents». J'ai dit: «mais qu'est-ce que tu négocies?» (Moi-même je n'aurais jamais osé utiliser le mot «négocier» dans mes rapports avec mes parents). «Je négocie le fait que je reste chez eux contre une augmentation de mon argent de poche». J'ai dit: «Oui, mais enfin si tu restes chez eux, tu as besoin de moins d'argent de poche que si tu partais! Donc, ça me paraît incohérent». Il me dit: «Mais pas du tout. C'est la loi de l'offre et de la demande. S'ils veulent que je reste chez eux, il faut qu'ils payent». C'est ce que j'appelle une *instrumentalisation des rapports entre les générations*.

À l'école, cette instrumentalisation est devenue systématique. Il n'y a plus de communication entre la culture scolaire et la culture des jeunes. Le jeune donne trois, quatre, cinq heures de sa journée à l'école et puis, il attend, en récompense ou en échange, quelques notes, quelques morceaux de papier qui lui permettront d'acquérir quelques autres morceaux de papier quand il sera plus grand: «Je te donne ce que tu me demandes. Ne

viens pas farfouiller dans ma vie. Ma vie, c'est ma vie. Ta vie, c'est ta vie. Ta culture, ce sont des utilités scolaires. Ce que tu me racontes ne m'intéresse pas. Ça ne m'intéresse plus. Ça ne me concerne pas. Je m'y soumetts pour obtenir des notes. Je m'y soumetts pour obtenir des moyens techniques de subsister, mais ça ne m'interroge pas dans ma propre existence. J'apprends Rimbaud parce qu'il faut bien apprendre Rimbaud pour le baccalauréat, mais je sais parfaitement que Rimbaud n'a rien à voir avec ma propre vie. C'est une concession que je te fais. Alors, ne viens pas me demander de m'intéresser à Rimbaud. Demande-moi d'apprendre, de savoir dire qu'il y a un enjambement à la troisième strophe... ça je peux te le dire, je te le dirai au bac, tu me donneras la note correspondante, mais tenons-nous chacun chez soi et les vaches seront bien gardées».

Chacun de notre côté: instrumentalisation des rapports entre les générations. On ne communique que dans le registre instrumental, celui de la négociation, c'est-à-dire celui du commerce. Et les établissements scolaires sont devenus – tous les sociologues le repèrent aujourd'hui – des lieux de commerce et non pas des lieux d'échanges entre des générations. On commerce! «Je vous donne ceci, vous me donnez cela" et les élèves fonctionnent en termes de «droits». Il va y avoir un droit du commerce scolaire comme il y a un droit du commerce: «j'ai donné mes heures, il me faut en compensation mes notes». C'est un droit! Il n'y a pas de communication. On est dans un registre commercial purement instrumental.

Des structures de socialisation en voie d'effritement

Nous nous apercevons qu'il y a aussi un effritement, en particulier dans les sociétés occidentales, des grandes structures de socialisation. Ces structures, c'était la famille, la religion, l'armée, mais c'était aussi les mouvements d'éducation populaire, les mouvements de jeunes: tous les pays occidentaux, à quelques exceptions près, voient l'ensemble des structures associatives et

culturelles battre de l'aile. La France est dans le peloton de tête de ce côté-là puisqu'une statistique récente montre, qu'au Canada, un élève passe en moyenne de quatre à cinq heures en dehors de l'école dans des activités à caractère associatif, sportif, culturel, musical... En France, ce n'est pas quatre à cinq heures, c'est douze minutes! Nous sommes dans une phase d'effritement des structures traditionnelles de socialisation, dans une phase de découragement de ces militants associatifs – et je parle essentiellement pour le pays que je connais, mais je crois que c'est vrai d'autres pays– qui constituaient des intermédiaires très efficaces entre la société des adultes et celle des jeunes. Or, le jeune a besoin d'un *passeur*. Le *passeur*, c'est le frère, le grand frère, c'est l'oncle. L'oncle: l'animateur. Vous savez, Lacan disait de l'oncle que «c'est le père sans le pire». Je pense que c'est très vrai. C'est cette espèce de passeur entre la société des adultes et celle des enfants. C'est cette personne qui n'est pas un parent à qui on peut dire des choses qu'on ne peut pas dire à ses parents, qui n'est pas non plus un prof et à qui on peut dire des choses qu'on ne peut pas dire à ses profs. Or, nous découvrons, quand nous regardons à l'échelle européenne l'évolution de ce type de structure associative et de ces mouvements dits d'éducation populaire, qu'ils sont en train de s'effriter et que cela creuse largement le fossé entre les générations.

Le communautarisme face au «faire ensemble»

La menace qui me paraît la plus grande aujourd'hui, c'est celle que je qualifierais de *babélisation* de nos sociétés. La tour de Babel, c'est la tour sur laquelle tout le monde monte et, quand on en redescend, plus personne ne se comprend et ne parle la même langue. La *babélisation*, c'est l'isolement, c'est le communautarisme – je ne dis pas les communautés– c'est-à-dire le repliement sur des communautés imperméables les unes avec les autres, qui ne communiquent plus les unes avec les autres. Ceci est déjà très largement amorcé.

Dans les pays occidentaux, il n'y a plus rien de commun entre les collèges qui scolarisent les enfants dans les centres des grandes villes et ceux qui les scolarisent dans les banlieues, sauf peut-être quelques vagues programmes, mais qui ne sont pas du tout suivis de la même manière. Cette *babélisation* se manifeste par le fait que chaque communauté va finir par revendiquer ses structures éducatives spécifiques: «moi, je vais vous éduquer selon ma tradition, selon mes propres valeurs, selon mon propre référent culturel ou social». Et que restera-t-il du lien social si ce n'est des communautés juxtaposées dont il faut une poigne de fer pour qu'elles ne s'étranglent et ne s'égorgent pas? L'exemple de la Yougoslavie est là tristement pour nous le rappeler.

Le communautarisme me paraît nous guetter très fort et il est, me semble-t-il, déjà là dans la plupart de nos sociétés. C'est la raison pour laquelle je suis très attaché à deux principes qui me semblent devoir être liés en permanence, qui sont le droit à la différence, mais aussi le droit à la ressemblance. Je suis et je reste un militant acharné du droit à la différence. Je crois qu'il faut que les gens soient reconnus dans leurs différences pour qu'ils puissent s'apporter quelque chose entre eux. Des gens qui ne seraient pas différents n'auraient rien à se dire. Ils ne pourraient pas s'enrichir réciproquement. Mais, pour qu'ils puissent se parler, il faut encore que ce droit à la différence s'accompagne du droit fondamental à la ressemblance. Que nous soyons blancs ou noirs, riches ou pauvres, jeunes ou vieux, forts ou faibles en classe, intellectuels ou manuels, peu importe, nous sommes tous des hommes. Et sans l'affirmation fondatrice du droit à la ressemblance, le droit à la différence peut devenir la pire des perversions. Cela peut devenir l'occasion de refaire surgir la pire des barbaries. Et le droit à la ressemblance, cela veut dire l'effort inlassable, partout où c'est possible, pour découvrir que, qui que nous soyons, issus de pays différents, de cultures différentes, de lieux différents, nous pouvons parler.

Nous avons des choses en commun. Nous aimons de la même manière et nous souffrons de la même manière. Nous partageons les mêmes angoisses devant l'univers,

devant la mort, devant un certain nombre de choses. Et c'est pourquoi je suis attaché à ce que, dans les structures associatives, des enfants handicapés ou pas, d'origines ethniques différentes, de sensibilités sociologiques différentes, d'idéologies différentes, puissent ensemble faire de l'astronomie ou du théâtre, puissent ensemble faire de la musique ou des mathématiques, puissent ensemble faire de l'informatique ou du sport pour faire valoir le fait qu'ils sont fondamentalement identiques, même si cette identité fondatrice n'est pas une égalité absolue entre eux. Mais elle est ce qui leur permet de communiquer leurs propres différences. «Si je ne te ressemble en rien, je ne peux pas te parler; si je te ressemble en tout, je n'ai rien à te dire». Pour que nous puissions communiquer, il faut que nous sachions que nous nous ressemblons et en même temps que nous sachions que nous sommes suffisamment différents pour avoir des choses à nous dire. Et, si je réagis ici d'une manière un peu vigoureuse, c'est parce qu'il m'est arrivé, par exemple, d'aller dans certains pays d'Amérique du Nord où je trouve que la montée communautariste compromet très gravement le lien social. C'est-à-dire où nous assistons à une juxtaposition de communautés qui, au nom du fait qu'elles font valoir leurs droits à la différence, sont entre elles séparées par des murailles infranchissables. Et je pense que là, nous faisons face à un danger qui menace très fortement un nombre assez significatif de militants honnêtes, sincères – et avec lesquels je suis en sympathie – du droit à la différence dans les minorités. Je pense qu'il faut être attentif à ce que ces militants du droit à la différence ne nous engagent pas vers un communautarisme qui serait générateur de conflits graves.

Surseoir à la violence

Marcel Mauss dit à la fin de *l'Essai sur le don*: il n'y a pas de société sans que l'on décide de poser les lances et de s'asseoir pour parler. C'est le fondement de la société civile. Je réfléchis et je discute avant de taper. Je voudrais rappeler ici que ce principe élémentaire est loin d'être un principe mis en application dans l'ensemble des systèmes éducatifs du monde entier. Pour visiter beaucoup d'établissements scolaires, je sais qu'un peu partout dans le monde, on tape avant de réfléchir et souvent, on tape sans jamais réfléchir.

Surseoir à la violence, c'est dire: je réfléchis, j'écoute. Or, en matière éducative, aucun enfant ne peut faire cela spontanément, sinon c'est supposer qu'il est déjà éduqué. L'enfant, quand il naît, est dans l'immédiateté, il est dans l'impulsion. Et c'est là où je n'hésite pas à dire qu'il y a un rôle fondateur de l'adulte qui est l'interdit. L'interdit de la violence ne se discute pas parce qu'il est la condition pour qu'on puisse discuter de tout le reste: je peux discuter de tout parce que j'ai posé que la violence était interdite. Pour l'enfant, l'interdit de la violence va être une frustration parce que, sur le moment, l'enfant est dans l'immédiat: il ne comprend pas, il tape. Il n'aime pas, il crache. Et si on lui dit: «halte-là, tu réfléchis, tu écris, tu en discutes, on en reparle dans une semaine», ça le frustre. Et cette frustration n'est tolérable que si l'adulte est capable – et c'est là la valeur éducative dont nous parlons – de montrer en permanence que l'interdit est ce qui autorise. Il faut avoir simultanément le courage des interdits et la tenacité de celui qui montre que l'interdit, seul, autorise une parole entre homme dans la société civile. Si j'interdis la violence sans autoriser par ailleurs la parole, il va de soi que je ne fais rien. L'interdit de la violence n'est tenable que parce que cet interdit est fondé sur l'autorisation de la parole.

Réguler la parole

Il doit exister des lieux de parole que l'on pourrait réguler avec des rituels, parce que la parole ne se construit pas sans rituels. J'ai eu l'occasion de débattre avec un politicien sur une chaîne de radio française où il me parlait des élèves qui se battent dans les classes et qui sont des véritables voyous et je lui ai répondu: «Écoutez, Monsieur le député, j'ai regardé hier la retransmission des débats à l'Assemblée nationale, ça ne m'est pas paru particulièrement pacifique et serein». Alors, quand vous avez à l'Assemblée nationale, l'élite de la nation, un régiment de gardes républicains, trente-six commissions qui ont préparé le débat, un Président qui peut couper le micro, des huissiers partout, une publication au *Journal officiel*... et que les gens se tapent dessus, comment voulez-vous que des jeunes de banlieues, qui n'ont jamais rien construit dans leur vie, rangés par paquet de quarante dans des cages à lapins, s'écoutent et se respectent spontanément? Je dis cela parce que trop souvent on pense que l'accès à la parole n'est pas objet de formation. Or, permettre à des gens de ne pas se battre, mais de se parler, cela se forme. Et la formation aux droits de l'homme passe fondamentalement par la formation à ces lieux de parole régulés, annoncés, organisés, avec des présidents de séance, avec des notes, avec des minutes, avec toute une série de conditions que les pédagogues connaissent bien et qui permettent à la parole d'être une vraie parole, de ne pas être du bavardage.

Construire des compétences

Il faut sortir de ce face à face frontal qui fait que le maître est supposé tout savoir et permettre à chaque élève, à chaque enfant, d'être expert dans un domaine dont il puisse faire profiter les autres; ce que j'ai appelé dans mes travaux le *groupe d'apprentissage*. Il faut donner

à chacun une expertise spécifique, ce qui fait qu'il est indispensable au bon fonctionnement du groupe (1).

Les compétences, c'est autre chose que des utilités scolaires. Le sociologue Pierre Bourdieu a bien montré que l'école, c'est d'abord un lieu où l'on n'était pas là pour apprendre, mais pour «savoir», ce qui est complètement différent. C'est-à-dire que l'école n'est pas un lieu où l'on transmet des compétences qui sont utilisables ailleurs, c'est un lieu où l'on n'est pas là pour maîtriser des savoirs, c'est un lieu où l'on est là pour se distinguer de ceux qui ne les ont pas.

L'idée de compétence, c'est l'idée de réinvestissement; une compétence, ce n'est pas quelque chose qui sert uniquement à avoir une note; c'est quelque chose qu'on peut réinvestir ailleurs qu'à l'école. Ça dégage l'enfant de cette espèce de course extraordinaire dans laquelle il est embarqué à l'école, qui est une course à la distinction et non pas à la formation.

Donner un sens aux savoirs scolaires

Au niveau secondaire, l'utilité des savoirs scolaires est difficile à percevoir. Ce qui est important à faire comprendre aux élèves, c'est que les savoirs scolaires ne sont pas des inventions de gens qui veulent les persécuter avec. Je discutais récemment avec des élèves de quinze ans et je leur demandais: «Que sont les mathématiques pour vous?». Eh bien, ils me répondaient: «On se demande bien». Imaginez: un élève de quinze ans est incapable de penser que les mathématiques ont été construites dans l'histoire des hommes non pas pour être enseignées à l'école et pour sélectionner des élèves, mais pour résoudre des problèmes que les hommes se posaient et auxquels des hommes ont consacré parfois toute leur vie, toute leur énergie et toute leur existence.

Tous les savoirs qui sont enseignés à l'école sont d'abord des réponses aux grandes questions

anthropologiques: qui suis-je? d'où viens-je ? où vais-je? Les savoirs humains ont été construits par des êtres qui se sont consacrés à répondre à ces questions-là. Or, l'école a fabriqué des programmes qui ont coupé les savoirs de ce qu'on pourrait appeler les questions fondatrices de ces mêmes savoirs. On n'apprend plus ceux-ci comme des réponses à ces grandes questions; on apprend ces savoirs pour passer en classe supérieure. Et contrairement à ce que l'on croit, ce qui intéresse les élèves, ce sont les grandes questions anthropologiques. On s'aperçoit que l'on a perdu les véritables racines des questionnements anthropologiques fondamentaux de nos savoirs, ce qui fait qu'ils sont devenus de simples utilités scolaires manipulables.

Conclusion

Pour une pédagogie du sujet

Le malheur en éducation, c'est quand une volonté se heurte à une autre volonté. «Tu ne veux pas apprendre, tu apprendras». Quand une volonté se heurte à une autre volonté, ça ne produit qu'une chose: le renforcement de la volonté de l'autre dans sa propre volonté. Et beaucoup d'enseignants et d'éducateurs s'imaginent qu'on peut agir sur la volonté de l'autre.

La philosophie fondatrice des droits de l'homme, c'est qu'on ne peut pas et qu'on ne doit pas agir sur la volonté et la liberté de l'autre. Je peux créer des conditions pour que l'autre agisse, mais je ne peux pas agir à sa place. Nous sommes là au coeur d'un vrai problème. Vos apprentissages, vous les avez faits seuls quand vous avez voulu les faire, quand on vous a fourni un environnement qui vous a permis à vous-mêmes de décider d'apprendre. C'est ce que j'appelle une «pédagogie des conditions», qui est la seule pédagogie, à

mon sens, conforme à une pédagogie des droits du sujet. Si vous avez envie d'esquisser une parole, il faut que vous sachiez que personne ne se moquera de vous si vous n'y arrivez pas. Et ça c'est un droit fondamental du sujet apprenant. Le droit au tâtonnement, à l'erreur, à la non-moquerie. Et c'est un droit qui n'est pas souvent garanti dans les classes. Le droit à la non-évaluation de celui qui apprend quelque chose qu'il n'a jamais fait. Voilà ce que j'appelle créer des conditions. Créer des conditions, c'est créer des espaces de sécurité où les gens peuvent se construire eux-mêmes. Et c'est là que nous sommes au coeur de la philosophie des droits de l'homme: c'est créer des conditions où ceux-ci ne sont pas objets d'un diktat – dans une espèce de double contrainte infernale: je t'ordonne de prendre tes droits – mais où je crée les conditions pour qu'ils puissent être pris.

Si j'avais une métaphore à employer, je dirais, aux éducateurs qui réfléchissent à l'éducation aux droits de l'homme, qu'il faudrait lire et relire un texte fondateur parce qu'il est l'exemple type de ce qu'il ne faut pas faire: c'est Frankenstein (2). C'est un peu comme si nous voulions faire un élève avec des connaissances, de la vie avec de la mort ou faire un stage en juxtaposant des conférences. Ce qui est important, c'est la dynamique des personnes et, pour plagier Albert Camus qui disait qu'il faut imaginer Sisyphe heureux, je dirais qu'il faut toujours imaginer Frankenstein malheureux.

Notes

(1) & (2) NDLR. De Philippe Meirieu, voir: *Outils pour apprendre en groupe*. Lyon: Chronique sociale, 6e édition refondue, 1996; *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur, 1996.

Enjeux de l'éducation à la citoyenneté démocratique pour la formation des maîtres *

par

Audrey Osler

et

Hugh Starkey

Introduction

Notre compréhension des droits de l'enfant a évolué depuis un quart de siècle. Inspirée au départ d'un discours axé sur l'importance de favoriser le développement de son autonomie, cette compréhension s'étend aujourd'hui au domaine des droits des enfants en tant que citoyens en formation. Cette reconnaissance des droits civils et politiques des enfants trouve son expression dans la *Convention relative aux droits de l'enfant*, adoptée par les Nations Unies en 1989.

L'éducation est affaire de formation des citoyens qui ont leur mot à dire aussi bien en ce qui concerne leur présent que leur avenir. C'est un processus donnant les moyens d'accéder à des connaissances, d'acquérir des compétences et les qualifications nécessaires à la vie future. Ce processus en est un de transmission culturelle, permettant par là d'associer le passé au présent et au futur. Il est un gage d'intégration des jeunes dans la société.

Qui dit *éducation à la citoyenneté* dit *éducation à la démocratie*. Cette affirmation trouve écho dans la Recommandation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe relative à une stratégie européenne pour les enfants, adoptée en janvier 1996. À ce sujet,

* Traduit de l'anglais

Jeffer (1996:106) souligne que le respect des droits, des intérêts ainsi que des besoins des enfants est une priorité politique. On ajoute que l'Assemblée est persuadée que le respect des droits des enfants ainsi qu'une plus grande égalité entre ces derniers et les adultes contribueront à préserver l'entente entre les générations et participeront au développement démocratique.

La démocratie renvoie aux questions d'égalité, de participation et de représentation. Elle suppose également une volonté d'ouverture, de transparence et de responsabilisation (Wright: 1994). Ces éléments peuvent être pris en compte par le curriculum classique, mais ils commandent, par ailleurs, la mise en place de structures de soutien différentes de celles fondées sur une notion d'autorité hiérarchique. D'autant que c'est au plan de l'éducation à la citoyenneté qu'éducation et politique se rejoignent ouvertement. D'aucuns, parmi le corps enseignant, pourraient trouver cette approche fort inconfortable.

D'autre part, on peut observer que l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie n'est pas exempte de critiques. Mais notre expérience nous a montré que la réussite de cette éducation est directement proportionnelle à la qualité du programme offert, au soutien de l'institution et aux choix de méthodes pédagogiques adaptées. Le succès de cette éducation dépend non seulement de la qualité des contenus formels, mais aussi du développement de compétences éthiques. En outre, un parti-pris pour la transparence permet de sortir des ornières résultant des contradictions du double registre curriculum réel/curriculum caché dans lequel navigue souvent le personnel de l'école.

La démocratie est un idéal. En conséquence, même la «plus démocratique» des sociétés n'est pas dispensée de progrès. Comme Held (1995) l'écrit, le trait distinctif de la démocratie ne se limite pas à une série de procédures à suivre (aussi importantes que ces dernières puissent être) car il se caractérise aussi par la poursuite des valeurs démocratiques, ce qui suggère un élargissement de la participation dans le processus démocratique.

L'éducation des futurs citoyens n'est pas vue comme une priorité dans l'enseignement et, d'ailleurs, le curriculum y consacre peu de place et de temps. Mais nous devons tous pourtant nous préparer à affronter l'injustice et les préjugés. Et il existe différentes manières de former les enseignants à se préparer à faire face à de telles situations (Osler et Starkey: 1996). Dans cet esprit, nous proposons, dans les lignes qui suivent, une analyse évaluative de modèles d'éducation à la citoyenneté basés sur des principes propres aux droits de l'homme. Nous examinerons également quelques critiques des pratiques actuelles ainsi que les effets de l'application des principes démocratiques au sein des institutions éducatives.

Modèles d'éducation à la citoyenneté et à la démocratie

Il existe plusieurs modèles d'éducation à la citoyenneté ainsi que de nombreuses descriptions d'approches à privilégier dans ce domaine*. Au milieu des années 1990, il se développe un intérêt marqué pour l'éducation à la citoyenneté dans une perspective européenne ou mondiale*. Cette éducation traite aussi bien du développement personnel de l'élève que de celui, politique et social, de la société aux plans local, national et international.

S'agissant du développement de la personne, l'éducation à la citoyenneté s'intéresse à l'inclusion sociale. À cet égard, l'accent est mis, notamment, sur le développement de l'engagement personnel à promouvoir l'égalité et la justice sociale dans l'école comme dans la société en général. Du point de vue socio-politique, cette éducation vise à créer un ordre social assurant un climat de sécurité, sans répression. Dans cette optique, il s'agit de protéger la démocratie des

* voir, par exemple: Baglin Jones et Jones:1992; Mougnotte:1994; Oliver et Heater:1994; Roche:1993; Rowe:1992

* Bell:1994; Osler et al:1996; Rowan:1993; Steiner:1996

forces antidémocratiques, tel le racisme structurel ou la xénophobie, et de promouvoir les droits de l'homme comme fondements d'une société saine.

Complémentarité de la vie publique et de la vie privée

Cette complémentarité du développement personnel aux aspects socio-politiques et culturels est clairement exposée dans le modèle proposé par Richardson (1996). Il fait ressortir les catégories suivantes:

- statut, droits et obligations;
- insertion sociale et participation active;
- sentiment et signification de l'identité;
- «alphabétisation» politique et habiletés.

Schématisation		Figure 1
	Structurel/politique	Culturel/personnel
Minimal	Droits	Identité
Maximal	Inclusion	Compétence

Ce modèle suggère l'idée que les droits et le sens de l'identité représentent le minimum indispensable à toute définition de la citoyenneté. Le sociologue Alain Touraine (1994) semble partager cette affirmation puisqu'il soutient l'idée que la personnalité du sujet est faite de liberté et d'identité. Il ajoute que la première ne peut faire l'économie de la seconde.

Dans l'approche de Richardson, les composantes de la citoyenneté émanent, d'une part, de la sphère publique

– ou sociale – (les droits et libertés) et, d'autre part, de la sphère personnelle ou privée (identité). L'école est le lieu de rencontre des valeurs personnelles et de la culture familiale et des valeurs plus générales de la sphère publique. De par sa fonction de socialisation, l'école essaie de faciliter la participation à la sphère publique, au sens le plus large du terme. Les droits renvoient à la connaissance et aux expériences proposées par l'école afin de permettre aux enfants de comprendre les structures sociales, les règles et les obligations dans un contexte où ils peuvent exercer leur créativité et cultiver le sens de la réciprocité.

L'éducation à la citoyenneté, telle que nous l'entendons, se développe à l'intérieur des sphères du public et du privé. Les droits de l'homme s'appliquent, en réalité, aussi bien à la personne qu'à la société. Par exemple, si la liberté de conscience et celle de pratiquer une religion relèvent d'un droit reconnu, socio-politiquement parlant, la forme éventuelle qu'elles peuvent prendre relève d'une décision personnelle.

Citoyenneté et représentations sociales

Touraine et Richardson reconnaissent tous deux que la liberté, les droits et l'identité sont des attributs essentiels de la citoyenneté; mais celle-ci ne saurait être réduite à une «allocation» de droits.

Selon Morgan (1943), l'éducation serait le reflet des idéaux et des croyances des adultes face à leur vision du monde. Et c'est dans cet esprit qu'il est assuré à l'enfant l'environnement et les soins jugés nécessaires à son développement. Notre représentation de la vie est donc à la base de nos pratiques éducatives.

Nous devons cependant admettre que, dans certaines régions du monde, le rôle des jeunes dans la société a évolué. Ceux-ci ont aujourd'hui la possibilité de participer aux discussions et aux décisions en ce qui

concerne la «raison de la vie» et l'éducation. Dans une société démocratique, la transmission des valeurs permet aussi l'examen critique de ces mêmes valeurs et croyances. L'éducation à la citoyenneté démocratique offre la possibilité de façonner l'avenir. Ceci implique que l'occasion soit donnée de comprendre clairement les principes qui soutiennent les représentations actuelles de la société ainsi que des institutions qui la configurent.

En 1943, il s'avérait essentiel de proposer une vision d'une société mondiale future qui contrasterait avec celle construite sur une hiérarchie des races et sur une obéissance aveugle à un État totalitaire. Cette aspiration se retrouve dans la *Charte des Nations Unies*. Celle-ci propose l'idéal d'une société démocratique ayant pour base la justice et la paix dans laquelle n'existeraient plus la peur ni le sentiment de manque. Ce serait l'avènement d'une véritable communauté de citoyens. Les nations démocratiques qui adhèrent aux droits de l'homme se sont engagées explicitement à réaliser cet idéal. Cependant, ces mêmes nations autorisent la libre expression de vues non-démocratiques telles le suprématisme ethnique et racial. La «libre-circulation» de ces idées confirme l'importance d'une éducation à la citoyenneté démocratique soucieuse de faire l'examen critique des idéologies.

Devenir acteur

Titulaires de leurs droits et de leurs identités respectives, les citoyens peuvent collectivement oeuvrer pour une société saine. D'où l'inclusion de tous et de toutes dans un projet collectif.

Mais que faire si la soi-disante société démocratique refuse de reconnaître le droit à la participation de certaines catégories de citoyens? Il se trouve que dans de «vieilles» démocraties, une grande partie de la population se voit exclue du processus politique. Une société non démocratique peut toujours utiliser la

répression pour contrôler ses citoyens ou sujets. Mais ce que Schnepfer (1994) appelle «une communauté de citoyens» ne peut survivre qu'en consentant des efforts conscients et continus pour renforcer sa démocratie et l'étendre à tous sans exclusives. L'éducation à la citoyenneté suppose non seulement une participation personnelle dans la communauté, mais aussi un engagement, en tant qu'acteur responsable, à protéger la démocratie communautaire elle-même.

Composantes de l'éducation à la citoyenneté

Pour pouvoir profiter de leurs droits, les citoyens doivent d'abord en connaître l'existence. Il est donc indispensable de fournir une formation de base en matière de droits de l'homme. Cependant, les droits n'ont d'existence réelle que lorsqu'ils sont exercés dans un contexte démocratique de justice sociale et dans une société vivante et active.

Dans cet esprit, nous avons élargi le modèle de Richardson tel qu'il se présente maintenant ci-après.

LES QUATRE COMPOSANTES
DE LA CITOYENNETÉ

Figure 2

	STRUCTUREL / POLITIQUE	CULTUREL / PERSONNEL
Approche minimaliste	<p>Droits</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ connaissance des droits ■ démocratie ■ non-discrimination ■ société civile (ex.: ONG) <p><i>Éduc. Citoyenneté</i></p>	<p>Identités</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ou/ou tensions ■ et/et état hybride <p><i>Sentiments/choix</i></p>
Approche maximaliste	<p>Inclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ revenu de base ■ sécurité ■ participation <p><i>Société saine</i> <i>École saine</i></p>	<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ politiques communicatives ■ ■ <p><i>Action</i> <i>Formation</i></p>

Chaque personne, chaque citoyen adopte de multiples identités. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, il existe une double dimension de la notion d'identité (Osler et Starkey: 1996). Nous nous identifions à certains groupes auxquels nous avons le sentiment d'appartenir tels que la famille, la profession, la nationalité, la classe sociale ou la culture. Nous nous distinguons des groupes auxquels nous n'avons pas envie de nous identifier. Notre identité est donc basée, dans cette mesure, sur une tension constante entre le «nous» et «ce qui n'est pas nous». Dans le tableau ci-dessus, nous exprimons cette tension par «ou/ou».

Par ailleurs, l'éducation est un processus qui nous permet d'acquiescer d'autres identités et de nous associer à des communautés plus larges. L'éducation en matière de droits de l'homme, en raison de son caractère insistant sur une humanité partagée et sur l'égalité en droits, nous permet de développer ces identités «cumulées» (*et/et*). Nous pouvons faire partie d'un groupe linguistique, culturel ou religieux exclusif et en même temps participer à une entité inclusive comme une nation démocratique. Nous pouvons être Catalan et Espagnol, Juif et Français, venir du Yorkshire et, simultanément, se réclamer de l'Europe. C'est ce que nous appelons «l'état hybride». Tout effort tendant à faire correspondre l'identité ethnique à l'identité nationale peut nous conduire sur les sentiers de la la purification ethnique, voire même du génocide.

L'approche minimaliste En France et en Grande-Bretagne

Selon le modèle de Richardson, il y a deux exigences minimales à la citoyenneté: une connaissance des droits de l'homme et le développement de l'identité. L'apprentissage des droits apparaît comme une condition minimale d'éducation à la citoyenneté. Toutefois, cet apprentissage ne saurait être uniquement d'ordre cognitif. À cet égard, les programmes limités à des contenus formels et à des énumérations de droits se sont révélés singulièrement insuffisants. Il faut cependant retenir qu'aujourd'hui de telles méthodes sont encore très répandues en France, bien que des projets parallèles financés par l'État ainsi que nombre de projets locaux témoignent de meilleures approches. Dans une étude réalisée en région Rhône-Alpes, en France, Roche (1993) fait état des limites d'une éducation à la citoyenneté selon l'approche que nous avons qualifiée de minimaliste. Pour des parents, dont le témoignage est relaté dans cette étude, l'éducation à la citoyenneté telle que donnée dans des écoles françaises constituerait un exercice particulièrement ennuyeux et sans liens avec la vie quotidienne. Dans un *best-seller* polémique, où il

s'attaque aux lacunes de l'éducation formelle en France, de Closets (1996) ne manque pas de souligner les lacunes de l'éducation civique. S'en prenant notamment aux manuels scolaires, le polémiste qualifie ceux-ci d'abstraites et rébarbatifs pour de jeunes lecteurs.

En Grande-Bretagne, l'éducation à la citoyenneté apparaît mal structurée, impopulaire auprès des élèves et des enseignants et infantilisante. Pourtant, comme le souligne Stevens (1982), les enfants sont capables de bien plus que ce qu'on leur enseigne. Dès l'âge de 9 à 10 ans, ils seraient en mesure de discuter d'enjeux politiques et de participation citoyenne. L'auteure voit l'apprentissage politique chez les enfants comme étant en lien étroit avec l'adoption d'une identité sociale. Elle insiste notamment sur la nécessité d'une éducation politique permettant aux enfants de comprendre le monde et de participer aux débats.

Mais en dépit du fait que l'éducation «politique» à la citoyenneté soit possible, la réalité reste extrêmement décevante. Une enquête du Conseil pour la recherche économique et sociale faisait d'ailleurs observer que la majorité des jeunes de 16 à 18 ans pouvait être considérée comme politiquement analphabète. Une étude majeure conduite en Grande-Bretagne au début des années 90' conclut en la faillite du système éducatif en matière de préparation des jeunes à la vie politique. À ce sujet, des auteurs (Banks et al:1992:187) font remarquer que le curriculum devrait prendre en considération la formation politique des jeunes à l'école.

Une autre enquête, réalisée en 1994, à la demande de l'oeuvre charitable Barnardos, montre l'importance d'une éducation «politique» à la citoyenneté, compte tenu des représentations sociales contradictoires des jeunes face à des enjeux sociaux importants. En effet, cette enquête a révélé que 59% des jeunes britanniques de 12 à 19 ans s'intéressaient peu, ou pas du tout, à la politique et que seuls 20% d'entre eux soutenaient un parti politique. Mais en revanche, la pauvreté, le crime et les problèmes raciaux étaient au nombre de leurs préoccupations principales cependant que 80% d'entre eux croyaient

qu'une diminution du nombre de pauvres réduirait le taux de criminalité. Un nombre significatif n'avait que peu de foi dans le système judiciaire et les deux tiers croyaient qu'un pauvre courait plus de risques qu'un riche d'être condamné pour un crime qu'il n'avait pas commis. Plus de 40% croyaient aussi qu'un Noir risquait davantage qu'un Blanc d'être condamné alors qu'il était innocent. Fait à noter: 28% ont reconnu avoir certains préjugés raciaux. (Roberts & Sachdev:1996).

Le politique et l'école

La peur de la politique dans les écoles

Bien que les jeunes semblent peu s'intéresser aux questions politiques traditionnelles, leur intérêt pour des questions politiques et civiques actuelles est, en revanche, plus marqué. Pour l'école, le défi à relever consiste à tirer profit de cet intérêt en donnant aux jeunes les moyens de développer des outils leur permettant de traiter adéquatement de ces questions. Il est cependant indispensable que les enseignants soient d'abord formés à exercer ce rôle. Comme le signale Roche (1993), la prise en considération de questions politiques à l'école soulève des difficultés aux yeux des enseignants. Ceux-ci paraissent souscrire à l'idée en même temps qu'ils estiment que cette approche est risquée. L'hésitation invite au retranchement dans un enseignement formel, descriptif et abstrait. D'autres facteurs expliqueraient les lacunes de l'éducation aux droits de l'homme. Prenant exemple de la France, Roche en cite trois: le manque de temps ou le sentiment qu'il vaut mieux utiliser celui-ci pour l'enseignement de matières formelles; le fait qu'il n'existe pas d'examen dans cette matière; la difficulté de se représenter l'école comme une communauté.

L'école, une communauté de citoyens

Pour Schnapper (1994), une nation démocratique est «une communauté de citoyens» liés par leur participation aux institutions démocratiques. La nation serait essentiellement une structure transcendante d'institutions politiques à l'intérieur desquelles existent et se développent un nombre et une variété de groupes. Chaque nation démocratique, rappelle l'auteure, est singulière pour des raisons historiques. Mais dans tous les cas, elle se façonne autour d'une tension émanant du désir d'édifier un cadre citoyen formel et abstrait et de la nécessité d'établir des liens entre les citoyens. Mais ce dernier aspect ne serait actualisable que dans une perspective communautarienne ou ethnique, autrement dit: en ligne directe avec les personnes et sans négliger le rapport aux émotions.

Comme nous l'avons évoqué dans le tableau les droits sont «formels et abstraits» alors que l'identité est «directe et émotionnelle». Cette tension se trouve au coeur de l'idée même de la nation démocratique. L'état de citoyen se situe dialectiquement entre le civique et l'ethnique dans un effort d'aller au-delà, de transcender l'ethnique par le civique, ou de s'arracher de l'ethnique grâce au civique.

La nation démocratique fournit un cadre abstrait dans lequel les relations sociales peuvent être gérées. Elle procède d'une compréhension partagée et d'une acceptation réciproque des valeurs de base. Les droits de l'homme et les Constitutions nationales constituent le minimum acceptable au plan de ces valeurs. Celles-ci doivent être suffisamment générales pour permettre aux individus d'être créatifs et de s'exprimer afin qu'aucun groupe ne se sente menacé dans son identité essentielle. D'un autre côté, ces valeurs doivent être assez solides pour résister aux attaques des idéologies non-démocratiques qui tenteront d'influencer l'équilibre des structures politiques en leur faveur.

Schnapper croit que les écoles sont potentiellement des modèles d'inspiration pour une nation démocratique. En cela, la pensée de l'auteure s'apparente à celle de Dewey (1909) qui soutenait l'idée qu'il ne saurait y avoir un ensemble de principes éthiques bons pour l'école et d'autres valables essentiellement pour ce qui se passe à l'extérieur de celle-ci. Toujours selon Schnapper, notre représentation de l'école est impersonnelle et formelle. En définissant l'école comme une communauté, les enfants comprendraient mieux la nation politique et sentiraient qu'ils en font partie. Si ce modèle peut s'appliquer à ce microcosme qu'est l'école, posons l'hypothèse qu'il devrait être possible de le transposer dans la société élargie.

Conclusion

Vers des écoles démocratiques

Une école démocratique est une école qui est responsable et dans laquelle les structures sont transparentes. Les écoles du secteur public sont redevables vis-à-vis de l'État ou de l'autorité locale qui les finance, des parents qui leur confient leurs enfants et des enfants eux-mêmes. Ceci suppose que les élèves, les parents et la communauté comprennent les objectifs de l'école et que ces objectifs aient été explicités, que les membres de la communauté scolaire aient été impliqués dans leur définition et leur acceptation.

Le projet *Développer l'Ecole pour la Démocratie en Europe* en est venu à la conclusion qu'une politique et une pratique de l'inclusion supposent une cohérence, non seulement dans les systèmes et les structures, mais aussi dans les attitudes et les approches. À cet égard, les écoles doivent expliciter leurs valeurs et leur impact sur les relations sociales et les structures de façon à ce que le

curriculum caché soit moins caché. Ces écoles peuvent ainsi encourager le respect et l'estime de soi ainsi que la connaissance des autres (DSDE: 1993).

Le but de toute éducation devrait être de construire un monde de justice sociale et de paix, dans l'esprit de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Pour construire cet avenir meilleur, l'école démocratique doit reconnaître le droit de tout enfant d'avoir accès et de participer à tous les aspects de la vie scolaire. Elle doit également contribuer à mettre en valeur la diversité culturelle et se montrer ouverte devant les changements et les débats socio-culturels et politiques. C'est le sens à donner à une école communautaire et responsable.

Références

- Baglin Jones, E. and Jones, N. (eds.) *Education for citizenship*. London: Kogan.
- Banks, M. et al. *Careers and Identities*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bell, G.H. (ed.) *Educating European Citizens*. London: Fulton.
- De Closets, F. *Le Bonheur d'Apprendre et comment on l'assassine*. Paris: Seuil.
- Dewey, J. *Moral Principles in Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- DSDE The training and development of teachers: interim consultative documents. Oxford: *Oxford University Department of Educational Studies*.
- Held, D. Democracy and the New International Order. In: D. Archibugi and D. Held. *Cosmopolitan Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Jeffer, S. *The Child as Citizen*. Strasbourg: Council of Europe.
- London Borough of Ealing. *In Ealing every child is given space to grow*.
- McGurk, H. (Ed.) *What next?*. London: Economic and Social Research Council.

- Morgan, A.E. *Young Citizen*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Mougnotte, A. *Éduquer à la démocratie*. Paris: Cerf.
- Oliver, D. and Heater, D. *The Foundations of Citizenship*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Osler, A. *Learning to Participate: Human Rights Citizenship and Development in the local community*. Birmingham: Development Education Centre.
- Osler, A. Urban protest, Citizenship and Human Rights: Curriculum Responses to Local Issues. In: A. Osler, H-F Rathenow & H. Starkey (Eds.) *Teaching for Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Osler, A., H-F Rathenow & H. Starkey (Eds.). *Teaching for Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Osler, A. and Starkey, H. *Teacher Education and Human Rights*. London: Fulton.
- Richardson, R. The terrestrial teacher. In: M. Steiner (ed.), *Developing the global teacher*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Roberts, H. and Sachdev, D. *Young People's Social Attitudes*. Ilford: Barnados.
- Roche, G. *L'apprenti-citoyen*. Paris: ESF éditeur.
- Rovan, J. *Citoyen d'Europe*. Paris: Laffont.
- Rowe, D. The Citizen and the Law. In: E. Baglin Jones, and N. Jones (eds.), *Education for Citizenship*. London: Kogan Page.
- Schnapper, D. *La communauté des citoyens*. Paris: Gallimard.
- Steiner, M. (ed.). *Developing the Global Teacher*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Stevens, O. *Children Talking Politics*. Oxford: Martin Robertson.
- Touraine, A. *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris: Fayard.
- Wright, T. *Citizens and Subjects*. London: Routledge.

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