AU SUJET DES DROITS CULTURELS: QUELQUES ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

par Jean Hénaire

I. De principes et de leurs applications

L'un des objectifs fondamentaux des droits de l'homme est de concilier la diversité des êtres humains en tant qu'êtres de cultures plurielles et les valeurs communes à l'humanité entière. Le corpus du droit international des droits de l'homme exprime la volonté d'atteindre cet objectif comme en témoignent, notamment, l'article 27 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et l'article 15 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (1). La *Convention relative aux droits de l'enfant* reprend sensiblement la même formulation en son article 31 dans lequel il est écrit notamment que l'enfant a le droit de participer librement à la vie culturelle et artistique (2). Ces articles affirment le principe de la reconnaissance pour toute personne de participer à la vie culturelle de la communauté et au progrès scientifique, ce dernier étant ainsi présenté comme un des aspects de la culture, au sens large du terme. Ce niveau de généralités peut cependant prêter à de multiples interprétations, on en conviendra aisément. Néanmoins, on retiendra le rapport étroit qui est établi entre la notion de culture et celle des droits de l'homme.

L'article 30 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* stipule qu'un enfant autochtone ou appartenant à une minorité ethnique, religieuse ou linguistique ne peut être privé d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.

S'agissant de la jouissance des droits culturels et à la lumière de ce même article, on peut avancer que l'État, par exemple, ne peut empêcher un enfant autochtone ou appartenant à une des minorités mentionnées de se développer culturellement en tant que personne en participant, à l'intérieur de son groupe d'appartenance, à la défense et à la promotion des valeurs particulières qui le distinguent d'un autre groupe. En revanche, la reconnaissance dans cet article des droits culturels de l'enfant ne dispose pas des mesures à mettre en place pour favoriser l'application effective de ce droit. En effet, il n'y est pas dit que l'État, par exemple, est tenu - ou obligé - de promouvoir les droits culturels des enfants autochtones ou de minorités, mais simplement invité à encourager l'organisation de moyens appropriés dans des conditions d'égalité. On peut également faire la même observation au sujet de l'article 27 du *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* dans lequel il est stipulé que «Dans les Etats où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue». La formulation employée, relativement vague, prête, d'une certaine manière, à un respect passif des pratiques culturelles, religieuses et linguistiques; une telle attitude peut expliquer pourquoi, dans la réalité, plusieurs patrimoines culturels, maintenus dans la marginalité, ont disparu dans le temps, faute de moyens et de conditions d'égalité «objectives» propres à en assurer leur pérennisation.

L'article 2 de la *Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques* adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, en décembre 1992, paraît vouloir faire contrepoids à ce respect passif des droits culturels que nous venons d'évoquer. C'est du moins l'avis émis par le Groupe de tra-

vail sur les minorités de la Sous-commission onusienne de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités (ONU, 1998). Cet article stipule que les personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques ont le droit de jouir de leur propre culture, de professer et de pratiquer leur propre religion et d'utiliser leur propre langue, en privé et en public, librement et sans ingérence ni discrimination quelconque. Le président de ce Groupe de travail, Asbjorn Eide, prétend que le contenu de cet article "va au-delà de la simple non-ingérence passive" parce qu'il y est dit positivement que les personnes visées par cet article "ont le droit de jouir de leur propre culture". Tout en admettant que cette *Déclaration* traduit une évolution des mentalités à l'égard du respect des droits culturels des minorités, rappelons cependant, comme l'a fait Isse Omanga Bokatola (1997, pp. 23-24) dans un récent article, qu'à l'instar de toutes les recommandations des Nations Unies, «les déclarations relatives aux droits de l'homme sont des textes dépourvus de portée juridique obligatoire: leurs destinataires ne sont pas obligés de s'y soumettre et ne commettent aucune infraction en ne les respectant pas».

II. Conditions de vie et droits culturels

Il convient d'inscrire les principes énoncés en matière de droits culturels ainsi que leur mise en oeuvre effective dans une lecture d'ensemble de l'état des droits de l'homme dans une situation donnée. Notre regard doit porter sur l'effet d'entraînement produit par une série de facteurs aux effets tangibles sur les conditions à réunir pour rendre effectif l'exercice de ces droits dans les liens étroits qui les unissent.

Abraham Magendzo (1997) et Iza Guerra-Labelle (1996) ont bien montré que la situation des «exclus culturels» en Amérique latine était la conséquence d'une privation de droits tant aux plans civils et politiques qu'économiques et

sociaux. La culture scolaire dominante latino-américaine imposerait, selon ces auteurs, un modèle colonisateur qui conduit à l'aliénation culturelle des enfants des couches populaires et d'origine autochtone. En raison même de leur faible statut socio-économique et des préjugés entretenus à leur endroit, ces enfants se voient ainsi frappés d'une double exclusion: économique et culturelle. L'indifférence entretenue à l'égard de leurs repères culturels multiplierait par ailleurs les risques de décrochages et d'échecs scolaires.

Il est également permis de faire sensiblement la même observation au sujet de l'Afrique, où subsistent à l'école nombre de conflits basés «sur la peur de l'autre, sur l'intolérance et [qui] conduisent tous à la marginalisation, à l'exclusion ou à l'expulsion» (3). Et il ne fait pas l'ombre d'un doute non plus que le développement et la croissance des secteurs d'activités productives, y compris les productions culturelles, sont étroitement dépendants des conditions socio-économiques des populations africaines.

En Asie du Sud-Est, des millions de travailleurs immigrés - dont certains appartenant à des minorités ethniques harcelées dans leurs pays d'origine - sont priés de rentrer chez eux au motif de la crise économique subie par certains autres «tigres» ou autres «dragons» asiatiques (4). Peut-on imaginer comment est possible, dans de telles conditions, un quelconque développement culturel?

En Amérique du Nord, les revendications culturelles de minorités continuent de s'accompagner très souvent de revendications de droits économiques et sociaux, civils et politiques. Le cas des Noirs américains et canadiens en est une bonne illustration, mais aussi celui des Amérindiens et des Inuits du Canada qui revendiquent de meilleures conditions de vie et de redistribution des richesses en vue de pouvoir maîtriser leur propre avenir et la préservation de leurs héritages culturels (5).

En Europe, le problème des minorités nationales continue de se poser de manière aiguë, en particulier dans les pays d'Europe centrale et de l'Est. Selon Peter Leuprecht (1997), Secrétaire Général Adjoint du Conseil de l'Europe, le problème ne pourra être résolu "que si les États et les peuples rejettent tout comportement nationaliste pour adopter des approches fondées sur le pluralisme et le respect de l'altérité". Or, cette attitude suppose que l'on reconnaisse les personnes composant ces minorités plurielles comme titulaires des droits de l'homme dans le plein sens du terme.

Dans l'optique de l'interrelation des facteurs qui conditionnent l'accès aux droits culturels, il importe donc d'examiner la question de ces droits sous l'angle de leur interdépendance. Il n'y a pas de relations conflictuelles entre les droits de l'homme, mais une dynamique de renforcement de certains par d'autres.

III. Pluralisme culturel et valeurs communes

Dans bien des cas, la revendication d'une «spécificité» culturelle s'inscrit dans une lutte contre le comportement hégémonique d'une majorité. Que cette lutte soit fondée ou pas, qu'elle prête à des dérapages parfois dramatiques, les leçons que nous pouvons tirer d'événements récents tendent à confirmer la pérennité de ces rapports tendus. Ce problème n'est pas nouveau et dans certaines parties du monde, il s'est longtemps dans l'histoire cristallisé autour des guerres de religion («cuius regio eius religio» / un pays, une seule religion). Même si cet aspect de la question reste encore pregnant de nos jours, d'autres considérations font désormais partie du débat dont celles de la place des langues des minorités et, plus largement, des représentations culturelles de l'organisation sociale et politique.

Les majorités dominantes sont le produit d'alliances, d'allégeances politiques, de complicités idéologiques, tribales

ou partisanes ou d'intérêt de classe, pour ne parler que de cela. Elles tendent, même dans les sociétés démocratiques, à devenir exclusives - et parfois, ostracisantes - ne fut-ce que par le fait qu'elles déterminent, par le pouvoir qu'elles exercent, les orientations et les politiques de l'État en matière de culture et d'éducation, entre autres. Dans bien des cas, nous le savons, il s'avère passablement difficile pour la majorité constituée, de pratiquer dans les faits une politique de pluralisme culturel. Celle-ci est source de bien des inquiétudes politiques car on se demande souvent s'il faut lui imposer des limites au-delà desquelles la vie «nationale» deviendrait soi-disant ingouvernable ou s'il faut, au contraire, en faire une valeur incontournable de la vie démocratique, voire un nouveau paradigme.

Le jeu d'équilibre entre valeurs collectives et particularismes culturels est source de tensions et oblige à se pencher sur les meilleurs moyens démocratiques de gestion de conflits interculturels. Car l'espace civique commun - ce lieu de citoyenneté et de valeurs partagées - est, en raison même de la diversité culturelle des acteurs qui le construisent, un terrain en reconstruction permanente. Pour que celui-ci se développe, la règle du droit applicable à tous s'impose en tant que principe fondateur de l'expérience politique de la diversité.

IV. Impérialisme culturel et droits culturels

L'influence des monopoles commerciaux sur la «Culture» - les cultures - nous enferme dans une dynamique de commercialisation / consommation qui met en question cette idée de «droit de regard», en tant que citoyen libre et responsable, sur des «contenus culturels» réduits à l'état de marchandise et plus ou moins subtilement imposés au nom de la «loi du profit». Le développement considérable des technologies de l'information et des communications contribue à amplifier ce phénomène. Comment le maîtriser?

À ce sujet, l'article 17 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* peut fournir quelques éléments de réponse. Cet article stipule que l'État doit garantir l'accès de l'enfant à une information et à des matériels provenant de sources diverses, et encourager les médias à diffuser une information qui présente une utilité sociale et culturelle pour l'enfant. Il est également stipulé que les États parties encouragent les médias à tenir particulièrement compte des besoins linguistiques des enfants autochtones ou appartenant à un groupe minoritaire et favorisent l'élaboration de principes directeurs appropriés destinés à protéger l'enfant contre l'information et les matériels qui nuisent à son bien-être. Comme l'ont bien montré Cadotte et Savard, plusieurs des modèles médiatiques fabriqués à l'intention des enfants "se trouvent à l'opposé du respect, de la défense ainsi que de la promotion des droits de l'homme." (6). C'est le cas, en particulier, des modèles de violence proposés aux enfants à travers des héros combattifs chez qui le recours à la force brutale représente le moyen par excellence de résolution de conflits.

V. Vivre au pluriel sa singularité

L'égalité en droit et la non-discrimination apparaissent comme des repères essentiels à la construction du «vivre-ensemble» la chose scolaire publique. Si le discours émergent des nouvelles réformes en éducation semble acquis à ces principes, il reste à les actualiser par des contenus et des pratiques pédagogiques qui témoigneront de cette volonté.

L'expérience, nous dit Asbjorn Eide, a montré que dans les sociétés où coexistent différents groupes nationaux ou ethniques, religieux ou linguistiques, la culture, l'histoire et les traditions des groupes minoritaires sont souvent dénaturées par la représentation qui en est donnée, ce qui conduit ces groupes à se mésestimer, et engendre des stéréotypes défavorables dans le reste de la population. La

haine raciale, la xénophobie et l'intolérance prennent parfois racine, poursuit-il. Il ajoute que, pour éviter de tels phénomènes, il faut assurer un enseignement à la fois multiculturel et interculturel. Selon lui, l'enseignement multiculturel suppose des politiques et des pratiques qui satisfassent les besoins en matière d'éducation de chacun des groupes appartenant à une tradition culturelle différente, tandis que l'enseignement interculturel supppose des politiques et des pratiques grâce auxquelles les membres des différentes cultures, en position majoritaire ou minoritaire, apprennent à avoir des rapports constructifs les uns avec les autres. Il s'agit là d'un immense chantier qui place la pédagogie en face d'un choix de valeurs, de règles et de principes propres à faire de l'art d'enseigner un point de rencontre avec l'Autre.

Ainsi, le partage de grands idéaux que sont les droits de l'homme n'est pas réductible à une simple transmission de connaissances, d'opérations cognitives, à la suite desquelles les comportements, les attitudes et les valeurs qui les sous-tendent découleraient de soi. Leur assimilation, leur intégration et leur application dans la vie de tous les jours supposent un long cheminement, une conscience claire de son identité et le développement d'attitudes et de comportements propres à cultiver la compréhension et le respect de ses semblables.

L'ensemble des repères qui sont posés par les adultes à l'attention des enfants contribuent non seulement à forger leur identité aux plans psychologique, moral et social, mais aussi au plan culturel. Enfants, nous avons appris à découvrir le monde qui nous entoure et à nous y inscrire et à nous y situer. Privés de gratifications, victimes de rejets en raison même nos origines culturelles, plusieurs d'entre nous devenus adultes en conservent un souvenir amer. Valorisés, respectés, écoutés, nous avons pu franchir l'âge de l'enfance avec davantage d'assurance. Acquise durant cette période, cette assurance permet, par l'affirmation de

soi, une meilleure préparation à l'intégration à la vie en société. L'indifférence - voire le rejet - de l'actif culturel de l'enfant, et de ce qu'il symbolise en tant qu'expression d'une culture singulière en construction, peut conduire à la dépossession de ce qu'Erickson appelle les bases nécessaires à la formation d'une identité collective ou bien, comme Albert Memmi l'a si bien dit au sujet des peuples colonisés, à l'amnésie culturelle. L'article 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* nous rappelle d'ailleurs à ce sujet que l'éducation doit notamment préparer l'enfant à une vie adulte active dans une société libre et encourager en lui le respect de la culture et des valeurs d'autrui.

Dans l'esprit de ce qui précède, l'éducation aux droits de l'homme invite à privilégier des pédagogies qui permettent à l'enfant de construire son identité culturelle en partant de ce qu'il est, c'est-à-dire une personne en situation de découverte d'elle-même et de son environnement. La valorisation de la personne dans le groupe et le respect qui lui est dû sont des éléments essentiels d'épanouissement de cette «personnalité culturelle» en développement et une condition de la vie démocratique.

La prise en compte en contextes d'apprentissages variés de ce que l'enfant sait et exprime suppose l'aménagement de situations d'écoute de l'Autre et d'échanges constructifs. L'apprentissage des droits culturels est un processus qui exige une ouverture au monde, le respect et la compréhension de la règle du droit qui préserve de l'exclusion: une éducation au vivre-ensemble dans cet esprit qui permet ce que Piaget appelait l'"ascension de l'individuel à l'universel".

VI. Conclusion

Lorsqu'on aborde la question des droits culturels, on se rend compte de la grande complexité des enjeux qu'ils soulèvent. Convenons, en premier lieu, de la difficulté d'identifier l'ensemble des composantes qui appartiennent à ce domaine des droits de l'homme. Ne négligeons pas non plus le fait qu'en matière de droits culturels, il s'avère impossible de faire l'économie d'une réflexion sur l'identité, concept par ailleurs évolutif et difficilement cernable. Qui plus est: comment un terme aussi polysémique peut être juridiquement «encadré»? Enfin, soulignons que la culture d'appartenance d'une personne ou d'un groupe est en elle-même en bonne partie déterminante de la représentation que cette même personne ou ce même groupe peut se faire de la notion de «droits culturels». Comment ces représentations multiples peuvent converger vers un but commun, des valeurs universelles?

Autant d'observations qui portent en même temps, en elles, des éléments de réponse, parce qu'elles invitent à la confrontation des analyses et à la prise de parole, conditions nécessaires au dialogue. Elles sont aussi porteuses de curiosité intellectuelle et d'exemplifications, elles aussi indispensables à la compréhension de l'Autre. Un premier partage, une première volonté de vivre ensemble dans la complexité des repères identitaires et la diversité des représentations. Une reconnaissance de la mobilité et de la recomposition sans fin des appartenances. Un projet éducatif. Un itinéraire de vie.

NOTES

(1). L'article 27.1 de la *DUDH* se lit comme suit: «Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent». L'article 15.1(a,b) du Pacte stipule que «les Etats parties au présent *Pacte* reconnaissent à chacun le droit: a) De participer à la vie collective; b) De bénéficier du progrès scientifique et de ses applications».

(2). Voir: le texte de la *Convention* accompagné d'un dossier d'information publiés par le Centre des Nations Unies pour les droits de l'homme et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Genève et New York.

(3). Voir le chapitre «Développement et droits culturels» du N° 1 de Vues d'Afrique. Genève: Cifedhop, 1996, 116-150.

(4). Voir dans *Le Monde diplomatique* d'avril 1998, l'article de Solomon Kane et de Laurent Passicousset: «Cyclone sur les souliers du Sud-Est asiatique».

(5). S'agissant des Cris du Québec, André Jacob (1994) a bien montré les enjeux culturels en cause dans le cadre des rapports qu'entretiennent ces Amérindiens avec les pouvoirs politiques: "Ils expérimentent la concurrence et la promotion individuelle des gens du Sud[terme souvent utilisé par les populations autochtones pour marquer l'opposition entre l'espace nordique canadien et la partie sud du Canada habitée par les «Blancs»] alors que leur vie communautaire est fondée sur la cohésion, la coopération, le partage. Il y a donc des changements idéologiques rapides qui s'effectuent en raison des bouleversements occasionnés par le développement accéléré et l'exploitation des ressources de leur territoire".

(6). In: «Mondialisation de la culture impériale. Jeunes face aux héros de l'écran». Thématique, N° 3, Genève: Cifedhop, 103-113.

BIBLIOGRAPHIE

BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1982). "Les options en éducation". Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation: Direction de la recherche, 2e édition.

BOKATOLA, I.O. (1997). "Le droit international des droits de l'homme". Conception-élaboration-aboutissement. Genève: Thématique (Hors série).

EIDE, A. (1998). "Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques". ONU, Commission des droits de l'homme, Groupe de travail sur les minorités.

ERIKSON, E. H. (1966). "Enfance et société". Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 4e édition, p. 106.

GUERRA-LABELLE, I. (1996). "Valeurs éducatives et justice sociale. De l'exclusion à l'inclusion". Thématique, (4), Genève: Cifedhop, 59-69.

JACOB, A. (1994). "La participation des Cris du Québec au développement démocratique: quelques enjeux". Thématique (2), Genève: Cifedhop, N° 2, 43-52.

LEUPRECHT, P. (1997). "Le sous-développement des droits culturels vu depuis le Conseil de l'Europe". In: Conseil de l'Europe, Projet Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels, Conférence finale, 21/23 mai, Strasbourg, p.27.

MAGENDZO, A. (1997). "L'élimination de la discrimination dans l'éducation: un impératif et une condition de la modernité pour l'Amérique latine". Thématique, (5), Genève: Cifedhop, 93-106.

MEMMI, A. "Portrait du colonisé". Paris: Gallimard, édition 1985.

ONU. (1988). Recueil d'instruments internationaux. New York.

ONU.(1998). Commission des droits de l'homme. Groupe de travail sur les minorités. Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minonrités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques. Quatrième session, 25-29 mai. E/CN.4/Sub.2/AC.5/1998/WP.1.

PIAGET, J. (1931). "Introduction psychologique à l'éducation internationale". In: Jean Piaget. L'éducation morale à l'école. Édition de C. Xypas. Paris: Anthropos, 1997, p. 88.

Jean Hénaire est socio-pédagogue, membre de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP.