

Collection Thématique

Déjà parus

N° 1
Mouvements de populations
et droits de l'homme
juin 1992

N° 2
Démocratie, développement
et droits de l'homme
juin 1994

N° 3
Mondialisation et
particularismes
juin 1995

N° 4
Valeurs démocratiques
et finalités éducatives
juin 1996

N° 5
Droits de l'homme
et citoyenneté
juin 1997

N° 6
Nouvelles politiques
éducatives: défis pour
la démocratie
juin 1998

CIFEDHOP

La collection **Thématique** a été créée en vue de contribuer au débat sur les enjeux mondiaux de l'éducation aux droits de l'homme et à la paix dans l'enseignement formel et non formel. Les textes qui sont proposés invitent à situer l'intervention éducative dans le cadre d'une analyse juridique, pédagogique et sociologique d'ensemble.

**N° 7
juin 1999**

Cultures, éducation et sociétés

La place des droits de l'homme

Qu'il s'agisse de la protection des minorités dans le monde, de la promotion des droits culturels ou de la place accordée, à l'école, à l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté, la question des droits de l'homme demeure pregnante. Le présent numéro propose quelques repères en vue de cerner cette problématique d'ensemble.

ISBN 2-9700094-8-x 15 Fr.s. / 10 € / 10 \$.

Collection **Thématique**

7

CULTURES, ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS

C
I
F
E
D
H
O
P

Cultures, éducation et sociétés

La place des droits de l'homme

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

Collection Thématique

**N° 7
juin 1999**

Exposé-débat
avec Wole Soyinka
Prix Nobel de littérature

Textes de
François Audigier
Isse Omanga Bokatola
Jean Hénaire
Françoise Lorcerie
Abraham Magendzo

CIFEDHOP

Collection
Thématique

N° 7

juin 1999

**Cultures, éducation et sociétés:
la place des droits de l'homme**

Exposé-débat avec

Wole Soyinka

Textes de

François Audigier

Isse Omanga Bokatola

Jean Hénaire

Françoise Lorcerie

Abraham Magendzo

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

CIFEDHOP



L'esprit de mon esprit, sérigraphie de Wenceslao Zamora.

Dans ce numéro...

CULTURE, COMMUNAUTÉ ET CONTINUITÉ 9
Wole Soyinka

L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE
ET AU COLLÈGE EN FRANCE:
UN ANCIEN PROJET, DES TENSIONS PERMANENTES,
UNE ACTUALITÉ RENOUVELÉE 33
François Audigier

LES DROITS CULTURELS EN TANT QUE
DROITS DE L'HOMME 53
Isse Omanga Bokatola

AU SUJET DES DROITS CULTURELS:
QUELQUES ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE 67
Jean Hénaire

L'APPRENTISSAGE DU «VIVRE-ENSEMBLE» 81
Françoise Lorcerie

DISCRIMINATION DE LA CULTURE MAPUCHE
DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CHILIEN:
BEAUCOUP À DIRE ET BEAUCOUP À FAIRE 101
Abraham Magendzo,
collaboration de Claudia Dueñas et Francisco Vergara

CULTURE, COMMUNAUTÉ ET CONTINUITÉ

par Wole Soyinka



Le texte qui suit est divisé en deux parties. La première est la transcription de l'exposé de Wole Soyinka, Prix Nobel de littérature 1986. Cet exposé fut donné à l'occasion du débat inaugural marquant l'ouverture, le 6 juillet 1998, à l'Office des Nations Unies, à Genève, de la XVIe Session internationale de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix organisée par le Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix (CIFEDHOP). La deuxième est le compte-rendu des échanges qui suivirent entre l'auditoire et W. Soyinka. La traduction en français est de Étienne Galle. Adaptation de Jean Hénaire.

I. Au sujet d'un rituel guerrier

Il y a maintenant plus de trente ans, il m'a été donné de voir un documentaire* réalisé par un anthropologue américain dans une région montagneuse de la Papouasie, en

* On m'a appris récemment l'existence d'un autre documentaire consacré à d'autres peuples de la région qui se livreraient, semble-t-il, à des actes de sauvagerie et de sadisme, y compris la mutilation de femmes et d'enfants. Je n'ai pas encore eu l'occasion de voir ce film. Il ne faut cependant pas confondre ce dernier avec "Dead Birds", le documentaire auquel je fais présentement allusion, tourné par Robert Gardiner et montré à la télévision américaine.

Nouvelle-Guinée. Le peuple présenté dans ce film avait une culture de la guerre tout à fait remarquable et une personnalité peu habituelle que j'ai trouvées vraiment dérangeantes et cependant instructives pour un certain nombre de raisons.

Ces gens avaient choisi de s'éloigner de populations qui envahissaient leurs terres ancestrales, avaient trouvé refuge dans les collines où ils survivaient dans des conditions proches de celles de leurs origines. Pendant plus d'un siècle, ils avaient échappé à l'autorité du gouvernement central. Je ne me souviens plus, d'ailleurs, si ce gouvernement en question connaissait même à l'époque leur existence.

Mais rien n'échappe longtemps à l'ethnologue opiniâtre, et notre universitaire explorateur avait non seulement pénétré dans leur refuge, mais réussi à se faire accepter pour finalement vaincre leur volonté d'isolement, à les persuader de se laisser filmer dans leur existence quotidienne, y compris pendant leur très curieuse guerre rituelle dont aucun étranger n'avait été jusque-là le témoin.

Nous avons évidemment le droit de considérer la violence rituelle présente dans les scènes de ce film comme une pratique primitive, d'autant plus qu'elle entraînait des meurtres. La mort d'un homme dans l'un et l'autre groupe constituait un élément essentiel de ces jeux guerriers. Les affrontements se poursuivaient jusqu'à la mort d'un membre de l'un des deux groupes et cette mort mettait fin à la bataille. Les deux camps se retiraient alors, accomplissaient le rite du vainqueur et celui du vaincu: il fallait que l'âme du mort soit apaisée par les deux parties. Cependant, le rituel des vaincus ne pouvait s'achever que lorsqu'ils avaient réussi à tendre une embuscade à un membre de l'autre groupe tribal et à le tuer. Ceci devait être fait avant la fin de l'année en cours afin de fournir un prétexte à la guerre rituelle suivante, car celle-ci était un

événement annuel. Le camp des vainqueurs, dont l'un des membres avait péri dans ladite embuscade, déclarait alors la guerre à l'autre camp pour venger la mort de leur combattant. Ainsi se poursuivait, d'année en année, le cycle du conflit rituel, apparemment dénué de signification d'un certain point de vue, et pourtant animé d'un étrange sens moral qui semblait avoir légitimé, intériorisé et canalisé la propension innée de l'espèce humaine à la violence et à la guerre.

Il y a plus de trente ans que j'ai vu ce documentaire. Ainsi, il se peut bien qu'un détail ou un autre m'ait échappé ou soit inexact. Mais en substance, je crois avoir décrit assez fidèlement le processus de cet étrange lien entre les deux groupes. Il s'agissait d'une très vieille communauté, qui avait réussi à élaborer une culture de jeux guerriers bien particulière: on ne pouvait tuer qu'une seule personne à chaque affrontement. Et ces jeux obéissaient à des règles bien définies que les deux groupes respectaient strictement. La mort du guerrier était intégrée par des procédés rituels précis visant à exorciser le sentiment de culpabilité et à régulariser la dette du sang. Nous avons certes raison d'affirmer qu'accepter la mort d'un membre de son groupe ou du groupe voisin en tant que principe de coexistence est le fait d'un stade de civilisation peu développé. Mais, et il y a un gros mais!

II. Qui est le plus barbare?

Mais soyons clairs: il ne s'agit pas de citer ce rituel en exemple. Je désire seulement en tirer une leçon, une sorte d'enseignement pour un comportement moderne. Comment juger ce rituel guerrier que je viens d'évoquer lorsqu'on le compare aux agissements de notre époque où les armées en guerre anéantissent les populations, tuent des milliers de gens, lâchent des bombes à fragmentation sur les villes, sur les marchés grouillant de monde, et transforment en décombres l'héritage architectural de plu-

sieurs siècles? Il est toujours gênant de parler de l'humanité en termes de statistiques. Mais au vu du saut quantitatif observé actuellement dans les moyens de destruction - et cela inclut la culture moderne de la violence urbaine et la banalisation stupéfiante de la mort -, il est difficile de taire le fait qu'au cours de tout un siècle - à supposer que ces soi-disant primitifs aient pratiqué leur rite depuis ce temps - deux cents personnes au plus auraient été tuées par les deux communautés. Cela est sans commune mesure avec le bilan des meurtres commis en une seule année dans des villes telles que New York, Johannesburg ou ma propre ville de Lagos, par exemple.

Considérons un autre fait. Dans la guerre moderne, particulièrement la guerre civile, hélas, nous nous apercevons que, dans l'espace d'une année ou deux, plus d'un million de mines antipersonnel sont disséminées, destinées à tuer, mutiler, estropier à vie tout ce qui passe: hommes, femmes, vieillards, enfants et bêtes. Selon quelles certitudes éthiques comparons-nous les deux types de comportement? Quel modèle, disons, mérite la plus forte condamnation? Notez que je ne parle pas d'exemple à suivre. Je préfère procéder par choix négatifs. En d'autres termes, si l'on nous sommait de choisir entre ces deux modèles de sous-développement éthique, quel scénario nous paraîtrait le moins inhumain?

Demandons-nous maintenant en quoi ces exemples peuvent nous être utiles. Mon but n'est certes pas de présenter une image romantique ou idyllique d'une étape ou d'un modèle de développement communautaire aux dépens d'un autre. Je désire simplement montrer qu'il existe des communautés encore vivantes dont les pratiques culturelles méritent notre attention. Nous pouvons, de leurs imperfections mêmes, tirer des leçons qui feraient honte aux sociétés soi-disant développées et remettre en cause leurs prétentions au progrès culturel. Le simple fait de juger sans valeur une guerre rituelle qui n'exige que deux

morts par an peut nous amener à nous interroger, sinon à trouver la sagesse. Il peut nous inciter à remettre en question une culture martiale contemporaine qui autorise le massacre de milliers d'individus et la mutilation à vie de dizaine de milliers d'autres. Il peut nous forcer à examiner en profondeur ce qui nous fait juger certaines choses comme acceptables et à reconsidérer nos prétentions à l'humanité.

III. Dénî de culture

La marque du colonialisme - ceux qui ont l'expérience du colonialisme le reconnaîtront - est le refus ou le dénigrement des autres cultures et, par voie de conséquence, l'incapacité à apprendre d'elles quoi que ce soit. Rien que de ce point de vue, nous pouvons affirmer que la relation des peuples autochtones à leur propres gouvernements respectifs, en de nombreuses régions du monde, est une relation de colonisation interne. Mais il y a pire. Le développement au sein de ces nations s'est souvent avéré si irresponsable dans la gestion des ressources que les anciennes réserves des peuples autochtones sont devenues les dernières frontières de l'exploitation dans le cadre des nécessités de ce même développement. La désinvolture avec laquelle ces ressources sont pillées et dévastées s'apparente à un viol des communautés autochtones, et les méthodes utilisées ne diffèrent en rien des pratiques coloniales désorganisant les systèmes de production des sociétés colonisées. Tel fut le cas du colonialisme belge au Congo, du colonialisme portugais en Angola, au Mozambique et en Guinée-Bissau, du colonialisme britannique au Kenya, en Ouganda... Et que dire alors du Nigéria actuel collaborant avec les compagnies pétrolières en pays ogoni et parmi les populations du delta du Niger? C'est cette question qu'a posée notre collègue défunt Ken Saro-Wiwa. C'est cette même question qui lui a coûté la vie ainsi qu'à huit de ses compagnons. C'est cette pratique qui a conduit à la déshumanisation du peuple ogoni, qui a

ruiné ses terres, empoisonné ses sources traditionnelles de nourriture, ses étangs poissonneux et ses terres fertiles, pollué son air par les fumées permanentes des torchères et finalement, devant ses protestations, a violé, tué, chassé ses populations dans la forêt où elles survivent comme des bêtes sauvages.

La culture n'est pas une abstraction, elle est enracinée dans l'existence matérielle et dans les moyens de la reproduire et de l'entretenir, de régénérer ses ressources quand elles s'épuisent. Lorsque Ken Saro-Wiwa et ses amis se sont réunis pour rédiger leur «Déclaration des droits ogonis» et la diffuser sur toute la planète, ils lançaient un cri au nom d'une culture minoritaire. Mais leur lutte était aussi celle de toutes les cultures minoritaires de la planète, que ce soient celles des peuples isolés de Papouasie, en Nouvelle-Guinée, ou celle des Amérindiens dans leurs refuges de la forêt amazonienne.

Avant qu'il ne soit mis à sac, le territoire ogoni, rappelons-le, était une région de riches alluvions, d'étangs poissonneux et de terres agricoles fertiles où la vie culturelle s'exprimait en manifestations théâtrales d'une grande vitalité, en danses masquées raffinées. Ses régates de pirogues somptueusement décorées et ses joutes nautiques ont toujours apporté une des contributions les plus spectaculaires aux grandes fêtes nationales, lorsque du moins la nation avait encore le sentiment d'avoir quelque chose à célébrer. La destruction de ce territoire constitue un exemple flagrant de l'arrogance de l'exploitation commerciale, offrant un cas concret de tentative d'annihilation culturelle dans ce qu'elle a de plus cynique.

Sous sa forme moderne, la famille culturelle à laquelle appartient le peuple ogoni a inspiré les œuvres dramatiques et les poèmes d'écrivains comme J.P. Clark dans des tragédies comme *Le chant du bouc* et *Le radeau* et dans la saga épique d'Ozidi. Les rythmes et les styles de la famille

linguistique de cette région du Nigéria, le Delta, ont servi de base aux formes expérimentales des longs poèmes de Gabriel Okara, écrivain maintenant un peu oublié, mais bien connu dans les années soixante, plus particulièrement pour son roman *La voix*. Okolo, le héros de ce roman de quête universelle, voix qui crie dans le désert des marais, apparaît maintenant comme une créature prophétique du destin caché du défenseur de ces ressources culturelles, l'écrivain assassiné Ken Saro-Wiwa. À la différence du héros du roman d'Okara, Ken Saro-Wiwa n'était pas un proscrit parmi son peuple, mais, bien au contraire, sa Voix. Et le peuple ogoni tout entier a écouté cette voix. Il y a maintenant six ans, un rassemblement de plus de trois cent mille personnes où se mêlaient hommes, femmes, vieillards, jeunes et infirmes, s'est ébranlé en une seule communauté à l'appel de cette voix. Cette foule unie entreprit une marche aux flambeaux pacifique pour protester contre le saccage et la pollution de leurs terres ancestrales. Ce fut une manifestation d'unité et de volonté communautaire sans précédent dans l'histoire de la nation, puisant dans sa mémoire culturelle pour en tirer et exploiter des stratégies modernes de survie. La nation se mit à écouter, à répondre aux exigences de justice qui s'élevaient de cette région maltraitée de son territoire. Les Nations Unies aussi écoutèrent, reconnaissant la justice de cette cause. Ken Saro-Wiwa prit la parole ici même, à Genève, et la conscience du monde lui a prêté attention. Même les cliques endurcies du monde des affaires ont dressé l'oreille et pris bonne note. Le régime militaire occupé à saigner la nation fut, lui aussi, forcé d'écouter, effrayé et de plus en plus irrité. Il fallait que cette voix soit finalement réduite au silence. Ken Saro-Wiwa fut faussement accusé de conspiration de meurtre, jugé par un tribunal d'exception constitué de magistrats spécialement choisis, et pendu avec huit de ses compagnons activistes avec une hâte criminelle jamais vue dans les annales de la société africaine contemporaine.

IV. L'identité culturelle face au pouvoir

Les gouvernements ne vont pas tous aussi loin dans leur volonté d'étouffer les réalités culturelles des peuples, mais beaucoup réalisent leur but avec des moyens tout aussi impitoyables. Pourquoi les régimes totalitaires décrètent-ils l'uniformité nationale à un niveau ou à un autre, plus particulièrement en matière vestimentaire? Pensons à la Chine de Mao Tsê-Tung, surtout à l'époque de cette monstrueuse aberration que fut la révolution culturelle. Pensons au Zaïre de Mobutu lorsque, au sommet de sa mégalomanie, il imposa à ses fonctionnaires un uniforme qui en faisait les clones impuissants de sa propre image. Pensons à la République du Bénin il y a quelques années, quand elle se déclara être une enclave marxiste, ou encore à l'Éthiopie sous le gouvernement du plus grand boucher de l'histoire, Mariam Mengistu. Au Nigéria, du temps de Sanni Abacha, des tabous vestimentaires furent décrétés dans la capitale fédérale d'Abuja, siège du gouvernement, dans un effort visant secrètement à introduire une suprématie religieuse. N'oublions pas non plus l'exemple le plus actuel et le plus cruel, celui de l'Afghanistan où l'identité personnelle, celle de la femme en particulier, est écrasée au nom du zèle religieux.

Quelle que soit la rhétorique ou l'idéologie nationaliste, gauchiste ou droitiste, séculière ou théocratique, derrière toutes et chacune se cache le besoin de détruire les identités communautaires et de créer une humanité artificiellement uniformisée. Mais quelle identité unique se trouve ainsi détruite, quelle identité unique se trouve alors directement attaquée? C'est bien rarement celle du groupe majoritaire, ou plus précisément du pouvoir dominant, d'une certaine classe, d'une aristocratie appuyée par une force, celle de l'armée par exemple, qui s'empare du pouvoir et exprime alors sa supériorité et sa domination, et tente de l'imposer. Cette majorité s'emploie à façonner les différences selon sa propre image et nie aux autres leur

authenticité enracinée dans leurs valeurs, parce qu'elle constitue un bastion de résistance. Ce refus de reconnaître aux groupes minoritaires la réalité de leur existence facilite leur exploitation et leur destruction finale en tant que peuples capables de survivre. Ces peuples sont alors, dans le meilleur des cas, marginalisés, réduits à l'état de curiosité exotique exhibée lors des cérémonies officielles pour servir d'ornement à la panoplie de la majorité ou de l'aristocratie au pouvoir. Ces attaques ne réussissent cependant pas à détruire les peuples définitivement et totalement, sauf pendant quelques années, voire quelques décennies, mais jamais au-delà du premier élan, de la phase initiale de la consolidation du pouvoir. Car la culture des peuples est dotée d'une grande force de résistance; la culture est la racine pivotante qui plonge aux profondeurs pour nourrir les tiges et les feuilles de la créativité et des idées sociales. On ne peut la déraciner sans risquer de détruire la structure même de la société. Pourtant, les forces négatives demeurent, poursuivant leur gâchis humain et leurs pillages matériels. Ce sont ces propensions du pouvoir qui, souvent, se manifestent tragiquement comme dans le cas des ogonis du Nigéria, ou qui se trouvent absorbées, cachées, dissimulées derrière les exterminations massives comme au Cambodge. C'est contre ces anomalies des relations internes des groupes humains que les organisations bénévoles doivent s'efforcer de lutter. Je crois personnellement que dans un proche avenir la vraie démocratie, la prétention à la vraie civilisation sera appréciée à l'aune de l'évidence du développement culturel et de la vitalité pluraliste accordée, comme il se doit, à toute société.

V. Les cultures, demain

En plus des réserves matérielles, qu'elles soient minières, forestières, touristiques, pharmacologiques, technologiques, etc., encore présentes en abondance au sein de ces communautés premières, il s'y trouve un trésor de préceptes éthiques capables d'illuminer la société moderne et

de la sauver de l'abîme de perdition qui la menace. En retour, ces communautés anciennes doivent évoluer et s'adapter; elles risqueraient sinon de n'être bientôt plus considérées que comme pures curiosités anthropologiques.

L'approche du troisième millénaire provoque l'apparition de conceptions radicalement nouvelles de modèles d'existence, non seulement au niveau des individus mais aussi des communautés. Nous sommes depuis peu envahis par ces conceptions diverses relatives au village planétaire, comme on l'appelle. Il s'agit là sans doute d'une expression acceptable, voire louable, mais peut-être n'est-elle qu'une notion nébuleuse que nous entretenons face à l'avenir. Une chose, cependant, demeure incontestable: même le village planétaire doit se fonder sur l'intégration convenable de tous et de chacun des villages de base qui le constituent. Les nations, où de tels «villages» existent déjà doivent servir d'exemples. En intégrant leurs propres communautés négligées à leur grande famille, en sauvegardant leurs valeurs ancestrales tout en les adaptant aux réalités actuelles, elles peuvent proposer au monde des modèles culturels convaincants capables de servir d'idéal au futur village planétaire.

ÉCHANGES DE WOLE SOYINKA AVEC L'AUDITOIRE

Aud.- Je comprends votre attaque contre les régimes totalitaires et leur stratégie de laminage des différences, y compris par l'imposition de l'uniforme vestimentaire. Mais il existe un autre extrême, celui du vieux système de l'Apartheid où les cultures étaient maintenues artificiellement dans une forme très traditionnelle et isolées les unes des autres dans leur multiplicité. Il me semble que cela représente un danger qui nous interpelle tout autant.

W. S.- Je suis absolument d'accord. Il existe de fausses approches de la préservation des cultures, approches purement opportunistes dans le cas de l'Apartheid. De toute évidence, l'Apartheid procédait d'une double intention: d'une part, créer des réserves exotiques pour les touristes à partir des différentes cultures, mais aussi, dans un esprit politique opportuniste, pouvoir dire, d'autre part: «Regardez, nous avons laissé ces peuples s'organiser par eux-mêmes. Comment pouvez-vous dire que nous les opprimons? Nous veillons à ce qu'ils évoluent selon leur rythme propre, plus lent, certes, que le nôtre, différent. C'est qu'ils n'ont pas du tout la même capacité à absorber de nouvelles expériences. Nous leur faisons donc une faveur en les maintenant dans leur situation d'origine». Mais évidemment, leur situation n'était pas du tout celle des origines: de nouvelles cultures se développaient en Afrique du Sud. Les bantoustans étaient en fait des réserves de travailleurs qui se rendaient dans les centres urbains de Johannesburg, de Cape Town, etc., où s'élabo- raient de nouvelles cultures qui se trouvaient en relation avec la culture traditionnelle. Ce qui, d'ailleurs, soutient la thèse que je défends depuis toujours, à savoir que la culture n'est pas une réalité statique. En fait, c'est la nature dynamique de la culture qui lui donne sa valeur la plus fondamentale. Nous devons veiller à ce que la préservation de la culture ne devienne pas un prétexte à la création de réserves exotiques.

Aud.- Peut-on penser que cette campagne de résistance non-violence des Ogonis peut servir d'exemple à d'autres communautés de peuples autochtones à travers le monde? Est-ce qu'elle pourrait constituer le point de départ d'une société civile dans les démocraties actuelles qui, souvent, n'appliquent pas vraiment le texte de leur constitution?

W. S.- Ce qui est remarquable chez les Ogonis, c'est que pour résister à la répression du gouvernement central ils ont puisé dans leur propre culture, dans leurs propres pra-

tiques de protestation, d'affirmation, d'auto-affirmation. Il s'agit assurément d'un modèle plein de promesses pour les peuples opprimés du monde. Le succès de cette lutte, de cette protestation, de ce défi, est devenu une évidence lorsque ce gouvernement s'est aperçu que ce modèle risquait de faire tache d'huile et d'être adopté par d'autres secteurs de la nation. D'ailleurs, si je puis me permettre de citer un autre exemple situé dans les débuts de cette lutte pour la démocratie au Nigéria, des pratiques culturelles similaires ont été utilisées pour défier et même anathématiser le régime oppresseur. Lorsque Babangida, l'ancien dictateur - le prédécesseur de Sanni Abacha -, a donné à entendre qu'il projetait de rester au pouvoir, les gens de ma propre ville ont eu recours à un vieux rituel d'excommunication, qui a évidemment mobilisé et réuni l'ensemble de la communauté contre l'oppression et contre son auteur. L'exemple des Ogonis a été particulièrement impressionnant parce qu'il a été l'occasion d'une manifestation massive de ce peuple dans son ensemble. Les Nations Unies ont elles-mêmes été impressionnées par l'ampleur du phénomène. Il s'agit certainement d'un exemple très positif de ce que l'on peut faire pour lutter contre l'oppression. On voit cependant que ce genre de méthodes n'aboutissent pas toujours. En fait, plus elles sont efficaces et plus elles donnent des signes de réussite, plus elles apparaissent comme dangereuses aux yeux des régimes dictatoriaux. Alors, au lieu de dialoguer avec les manifestants, ces régimes entreprennent de les éliminer impitoyablement. C'est ce qui s'est passé avec le peuple ogoni.

Et votre question dans tout cela? Que répondre? Les moyens pacifiques sont-ils des moyens vraiment fiables, potentiellement efficaces, capables de rendre à un peuple son identité, son indépendance, ses droits dans la société? Je crois bien qu'il faille envisager ce genre de problème au cas par cas. Je ne suis pas moi-même un personnage très pacifique. Mon prix Nobel n'est pas un prix Nobel pour la

paix, et je ne tiens pas à répondre trop directement à votre question.

Aud.- J'ai eu l'honneur de co-présider le premier Festival mondial des Arts Nègres à Lagos. À l'époque, le Président Senghor avait estimé que le Nigéria devait prendre davantage conscience de son potentiel économique et de ses capacités culturelles. Ainsi fut organisé ce grand rendez-vous historique afin de permettre ainsi à l'Afrique de partager avec toutes les autres communautés du monde les apports de la culture et de la civilisation du monde Noir. Pour cette occasion, le Nigéria construisit le plus grand théâtre d'Afrique avec cinq milles places. Et, après cet événement, le Nigéria n'a plus fait signe, Or, n'est-il pas temps maintenant de reprendre cette idée? Quel est en tout cas votre avis en regard de la nécessité plus que jamais de refonder cette renaissance africaine sur les valeurs fondamentales de la culture?

W. S.- Permettez-moi d'abord de rappeler que le tout premier Festival des Arts Nègres fut inauguré par le Président Senghor, à Dakar. Et je tiens à souligner, en ma qualité de Nigérian, que ce festival a été, qualitativement parlant, infiniment plus enrichissant que les réjouissances monstreuuses, prétentieuses et gaspilleuses que le Nigéria a organisées plusieurs années plus tard à un coût exorbitant. Lorsque je considère qu'à peu de frais le Sénégal a pu créer et organiser la toute première rencontre des cultures noires du monde, de l'Amérique, de la Papouasie Nouvelle-Guinée, de l'Inde, des Antilles, de la Diaspora..., lorsque je compare cela à ce qui s'est passé à Lagos, je frémis encore de cet affront à la culture au nom de la munificence. Je crois vraiment que ce qui est petit est plus beau, que ce qui est petit est beau. Dites-moi, ce théâtre dont vous venez de parler, est-ce que vous plaisantez? Certes, il offre beaucoup d'espace et de possibilités, mais c'est vraiment une construction anticulturelle. Il ne s'intègre pas du tout dans le paysage urbain de Lagos. Il ne reflète pas sa culture, ni

d'ailleurs celle d'aucune région du Nigéria ou même d'Afrique. Ce qui n'a rien d'étonnant: le ministre de l'Information et de la Culture de l'époque était assez porté sur l'argent, et on lui avait dit que l'argent n'était pas un problème (vous vous souviendrez qu'on était au début du boom pétrolier et que nos dirigeants avaient plus d'argent que de bon sens). Je crois que notre ministre s'est rendu en Bulgarie où il a dit en voyant le Palais des Sports: «Sa forme me plaît, j'aime son style; mais je le trouve trop petit. Construisez-m'en un deux fois et demi plus grand à Lagos». Voilà ce que ça a donné: un bâtiment bulgare à grande échelle, pour montrer que nous avions l'argent du pétrole. Par ailleurs, vous serez, j'en suis sûr, heureux d'apprendre qu'il a été construit sur un terrain marécageux et qu'il s'enfoncé de quelques centimètres par an. J'espère que lorsque je retournerai au Nigéria, il aura complètement disparu, pour que nous puissions bâtir quelque chose qui exprime les valeurs de la société nigériane.

Une des choses les plus précieuses qui soient sorties du Festival de Lagos (je dois tout de même de temps en temps porter des jugements positifs sur mon pays), ce fut l'exposition qui présentait l'héritage architectural du continent africain. J'espère que cette exposition est toujours visible, car nous avons la fâcheuse tendance, parfois, de jeter ce qui est précieux. Pour moi, cette exposition était tout à fait dans l'esprit de ce qu'aurait dû être le festival dans son ensemble.

S'agissant de la renaissance africaine, je pense que l'heure est venue d'essayer de donner un peu de substance à ces mots à la mode qui viennent de refaire surface en Afrique du Sud. À Durban, récemment, lorsqu'on m'a demandé ce que je pensais de cette redécouverte de la Renaissance, je me suis senti obligé de faire remarquer qu'il y avait aussi une renaissance au Sénégal, une tentative de renaissance politique à Kumasi, au Ghana, et que pour moi la renaissance est une constante de toute société en voie d'évolu-

tion et soucieuse de ne pas stagner. Mais il est temps de prendre ces gens-là au mot. Je suis d'accord avec vous, et, si vous voulez bien m'accompagner, nous allons aller trouver Nelson Mandela tous les deux et exiger que la nouvelle grande rencontre culturelle se déroule en cet endroit qui épouse la cause de la Renaissance africaine. Si nous échouons, vous nous aiderez à nous débarrasser du gouvernement militaire et je vous promets que cette prochaine rencontre se déroulera au Nigéria et qu'elle sera bien meilleure que celle de 1977.

Aud.- Vous avez parlé de la nécessité de la variété des cultures, et je suis tout à fait d'accord avec vous. Mais il ne faut pas que la reconnaissance de cette variété serve de prétexte à la stigmatisation ethnique. Dans nos écoles, par exemple, les élèves doivent dire à quelle nationalité ils appartiennent. Et parfois, disent les parents, cela donne lieu à des plaisanteries méchantes de la part de leurs camarades. Cela se traduit aussi quelquefois par un traitement différent de la part des professeurs. Il serait préférable qu'à l'école, on n'ait pas à déclarer sa nationalité, ceci pour assurer à tous un traitement identique. N'est-ce pas?

W. S.- La culture peut devenir un instrument entre les mains de gens dont le programme n'a rien à voir avec la culture. Et cela n'ennoblit pas l'humanité. Laissez-moi donner un exemple tiré de ma propre société. Je parle de faits réels, mais je ne veux pas généraliser. Nous avons eu un ministre de l'Éducation, un musulman en l'occurrence. Un jour, il a introduit ce que j'ai appelé un «duoforme», le double uniforme. Ce ministre voulait absolument que, dans les écoles, les élèves musulmans s'habillent différemment des autres. Naturellement, nous nous y sommes opposés. Je crois très profondément que pendant l'enfance, au cours du processus de développement intellectuel et psychologique, la distinction identitaire doit être réduite au minimum. Il s'agit d'une période de la vie pendant laquelle les enfants doivent pouvoir reconnaître tout être

humain comme un égal et un semblable, et percevoir les différences comme de simples manifestations des personnalités individuelles plutôt que des identités nationales. C'est, je pense, le seul moment de la vie où l'on peut donner à l'enfant une formation qui lui permettra d'accepter le reste de l'humanité comme une unité faite d'individus semblables. Bien sûr, je crois que les enfants doivent pouvoir pratiquer leurs diverses religions. Mais toute structure visible qui permet à un enfant de voir les autres comme différents, et non comme membre à part entière de l'humanité dans son ensemble, toute structure de ce genre doit être rigoureusement bannie. J'ai une position assez absolue dans ce domaine. C'est la période où se forment les futurs citoyens de la nation. C'est la période où ils doivent s'accepter réciproquement sur une base d'égalité totale. Cela doit faire partie de leur développement et des objectifs éducatifs de l'école.

Aud.- J'appartiens à une minorité culturelle d'un pays membre de l'Union Européenne. Or, cette minorité ressent la domination des pays du Nord. Cela illustre la difficulté de vivre dans sa propre culture minoritaire, même en Europe.

W. S.- De toute évidence, les problèmes évoqués au sujet de ce qu'on appelle les pays du Tiers-Monde concernent aussi les nations européennes. Nous en avons la preuve à la suite de la désintégration de l'Empire soviétique où les minorités ont montré que leurs différentes cultures n'étaient pas mortes, que des décennies d'uniformisation - un siècle presque - n'avaient été qu'un mensonge. Elles ont pris conscience, en fait, de leur statut d'infériorité vis-à-vis des Russes. Nous pouvons observer le même phénomène actuellement dans des pays comme l'Albanie, la Yougoslavie, etc. Et même dans des pays apparemment unifiés comme la France, les «indigènes» s'agitent. Il n'y a pas si longtemps, on y a vu apparaître des mouvements séparatistes, non seulement politiques mais linguistiques.

En Grande-Bretagne, le Pays de Galles continue de lutter contre la culture anglaise. Et les Irlandais aussi, inutile d'insister. La marginalisation des cultures existe donc également à l'intérieur de l'Europe. Mais elle est beaucoup plus forte et plus dangereuse dans les pays qui ont eu en plus à subir la répression et la marginalisation extérieure du colonialisme. Le sentiment que certaines nations s'estiment supérieures aux autres est une réalité indéniable, même en Europe. Le nazisme, l'holocauste... en a été la manifestation la plus exacerbée. Je crois donc que vous avez raison de nous rappeler que la marginalisation des minorités culturelles n'est pas un problème circonscrit aux seuls pays d'Afrique et d'Asie.

Aud.- Nous pouvons constater que le progrès technologique, notamment dans le domaine des médias, met en danger les identités culturelles. Comment nous préserver dans cette situation?

W. S.- Comment combattre l'impérialisme technologique? Nous éprouvons tous ce problème. Je dirai que parfois, face à ce déferlement quasiment impossible à contenir qui envahit nos différentes sociétés, j'ai du mal à ne pas sympathiser avec le retour des sociétés aux aspects les plus fondamentaux de leur culture par un réflexe d'auto-défense. C'est là un moyen extrême de défendre sa culture, et l'on ne doit certes pas l'adopter. Mais il y a des moments où je comprends, lorsque je vois les horreurs qui nous arrivent par les médias. Alors, comment réagir? Vraiment, franchement, je ne sais pas. Je crois qu'on peut au moins encourager et renforcer les différentes manifestations culturelles de sa propre société. C'est sûrement mieux que de liquider ses artistes ou de les emprisonner, de les torturer, de les pousser à l'exil. L'une des réponses c'est, disons-le d'un mot, la démocratie: s'assurer que les différents aspects de la culture du pays puissent effectivement se propager et fournir le moyen de résister efficacement à l'envahisseur, à la culture envahissante.

Permettez-moi de vous dire une histoire où je n'apparais pas sous un très beau jour et dont je ne suis pas particulièrement fier. Mais il s'agit d'une mesure extrême qu'il m'avait fallu prendre. Donc, lorsque j'étais à l'Université d'Ifé, j'avais créé un centre culturel où j'avais imposé une règle d'exclusion: si quelqu'un faisait jouer un disque qui ne respectait pas cette règle, je le cassais tout simplement en disant: «Vous voulez entendre ce genre de musique, allez ailleurs. Ici, nous voulons d'abord répandre et protéger la musique mal connue de notre société, qu'elle soit igbo ou haoussa, tiv, yorouba, etc.». J'avais créé cet espace, imparfait, certes. Je ne me donnerais pas dix sur dix, mais disons sept sur dix. C'était une façon de réagir contre la cacophonie permanente des rues partout, les baladeurs, les radiocassettes. Je crois qu'il faut des espaces protégés pour ce genre de musique. Ce que j'ai fait n'était pas l'idéal, mais c'était une façon de réagir.

Aud.- Il me semble que la violence, même après des siècles et des siècles de civilisation, fait toujours partie de la nature humaine. Par exemple, des millions de femmes sont maltraitées, physiquement et psychologiquement violées partout dans le monde, y compris en Amérique. Sans penser pouvoir éradiquer cette violence du jour au lendemain, comment, au moins, la réguler, la maîtriser?

W. S.- Je crois qu'en général les femmes ont besoin d'être beaucoup plus protégées, et c'est là qu'apparaît clairement le péché du relativisme culturel.

On entend parfois dire, même dans les forums internationaux, que le relativisme culturel doit prendre le pas sur les droits de l'homme. Je crois que ceux-ci sont un absolu et qu'il n'y a qu'une humanité. On trouve cependant, à l'intérieur des cultures qui prétendent avoir un droit particulier à violer les droits de l'homme, des forces de désaccord et de résistance. En voici un exemple assez récent.

Dans un village du Ghana, une chercheuse infatigable a découvert un village dans le nord de ce pays où fonctionnait encore un système brutal, véritablement barbare, par lequel de jeunes villageoises appartenant à certaines familles étaient données à un prêtre fétichiste suivant une coutume immémoriale. Il ne s'agissait pas seulement de jeunes filles pubères, mais aussi de fillettes. Elles étaient pratiquement les esclaves de ce prêtre. Ce dernier pouvait les violer, les utiliser comme domestiques, les faire travailler dans les champs. Si l'une d'elles se sauvait, sa famille était tenue de la remplacer. Et lorsque cette chercheuse dit au prêtre: «Vous ne voyez pas que c'est une coutume barbare? Vous ne voyez pas que vous portez atteinte aux droits de ces femmes, que vous brutalisez ces fillettes?», le prêtre lui a répondu: «Non, c'est la tradition. Et vous, qui êtes-vous pour venir ici remettre en question notre tradition?». Or, il se trouve qu'à l'intérieur de cette même société, cette pratique a provoqué de résistances ; d'anciens rituels ont été réintroduits afin de purifier ces jeunes filles qui étaient victimes de craintes superstitieuses et qui acceptaient le système simplement parce qu'elle redoutaient les pouvoirs surnaturels des prêtres. Dans cette même société, dans cette même culture, d'anciens rites ont été ressuscités pour redonner à ces femmes confiance en elles-mêmes, pour leur rendre leur dignité humaine et même pour les réhabiliter lorsqu'on avait abusé d'elles.

Tout cela pour dire qu'à l'intérieur d'une culture, on peut trouver des forces de progrès comme des forces de réaction. Des forces culturelles qui réduisent l'humanité en esclavage et des forces culturelles qui améliorent la qualité de la vie dans les différents secteurs de la société. Pour résumer et simplifier, je dirais qu'il y a en fait deux formes de culture: la culture du pouvoir et celle de la liberté. C'est à nous de juger, de déterminer quelle culture nous croyons capable de servir l'humanité dans son ensemble plutôt qu'une poignée d'aristocrates ou quelques prêtres salaces qui se disent au service de je ne sais quelle divinité.

Aud.- S'agissant des forces antagoniques présentes dans chaque culture, on peut se demander comment des sociétés qui embrigadent des enfants soldats sont en même temps capables d'éradiquer ce qu'on peut qualifier d'une des plus grandes aberrations de ce siècle.

W. S.- Le problème des enfants soldats est d'une telle ampleur que les Nations Unies ont dû créer une commission spéciale à laquelle j'ai participé pour étudier les effets de la guerre sur les enfants et, plus particulièrement, sur les enfants soldats. Je dois dire que tout ce qu'on a pu faire, ça a été de recommander des méthodes de réadaptation. Les organisations qui s'occupent de la réadaptation de ces jeunes recourent parfois, comme au Libéria par exemple, à d'antiques rituels de purification pour, disons, «laver» le mal qui s'est logé dans l'esprit, dans le cerveau de ces enfants et qui les a totalement déshumanisés. Ces organisations recourent à de vieux rites et, dans certains cas, ça marche. Cela a été prouvé scientifiquement. Les médecins traditionnels ont travaillé en collaboration avec des psychologues qui ont reconnu la valeur de leur traitement pour redresser, guérir l'esprit perverti d'un grand nombre de ces enfants.

C'est un fait, le mal infligé à la société a été considérable. Dans certains cas, dans certaines communautés, des générations entières ont été corrompues. Lorsque ces jeunes rentrent dans leur famille, ils n'ont plus aucun respect, aucun sens des valeurs humaines, traditionnelles ou modernes. Ils ne comprennent plus que le langage des armes, le pouvoir que leur ont donné les armes. Ils ont pris part aux tortures, aux atrocités les plus incroyables contre l'humanité. Prenons les cas du Rwanda: on a associé des enfants au génocide des Hutus, et certains ont participé avec joie aux attaques et aux tortures, même sur d'autres enfants. Qui a pris le parti de l'humanité? Qui a essayé de défendre les Tutsis en danger? Je dirais seulement que l'abrutissement et l'ensauvagement des jeunes générations

se poursuit à l'heure où nous parlons et que les gouvernements en sont souvent responsables. Les organisations, les agences gouvernementales, les associations missionnaires, les organismes humanitaires sont impuissants face à l'énormité de la tâche.

Je sais que je n'ai pas vraiment répondu à votre question. Tout ce que je peux faire, c'est reconnaître la réalité du problème que vous avez soulevé. Comment apprendre les droits de l'homme à des enfants qui les violent eux-mêmes et qui ne connaissent pas d'autre moyen de réagir face à la société adulte et à sa barbarie. Comment s'y prendre? C'est une grande tâche, et nous devons nous y attaquer en considérant chaque situation dans sa spécificité. La situation du Rwanda est différente de celle de l'Ouganda. La mutation dégradante de la personnalité humaine au Libéria est différente de celle à laquelle on assiste en Ouganda, et ainsi de suite. Je ne peux que vous relancer le problème. Il trop vaste pour que l'on puisse le traiter ici en quelques minutes.

Aud.- Existe-t-il une définition scientifique du concept d'identité, de culture? Ce concept est-il dépendant d'une frontière, d'un territoire, d'une valeur? D'autre part, nous sommes en face d'une fièvre identitaire quasi planétaire qu'on peut associer à une réaction d'affirmation de soi face au phénomène de mondialisation des échanges, particulièrement au plan économique. Comment concilier ces deux aspects?

W. S.- On m'a présenté tout à l'heure comme un «natif, un citoyen d'Abeokuta». On a ensuite ajouté que j'étais «citoyen du monde». Je crois qu'en utilisant cette expression, on a bien montré ce qui constitue l'identité de tout individu sur notre planète. En d'autres termes, nous avons une identité de base et nous avons une ou des identités que nous partageons avec le reste de l'humanité. Tout en possédant plusieurs types d'identités, il y en a toujours

une qui nous est donnée par l'environnement, les gènes, les penchants, tendances, inclinations. C'est ce que nous appelons la culture primaire. Je crois que je partage cette culture avec les Ghanéens. Je me sens plus proche de certains Ghanéens que de certains Nigériens. Cela est dû au fait que les frontières géographiques de l'Afrique ne sont pas naturelles, qu'elles ont été fixées artificiellement par des gens dont mes grands-parents, arrière-grands-parents et autres ancêtres n'avaient jamais entendu parler. Ces gens-là sont venus nous imposer des identités géographiques que nous ne cessons de rejeter, chaque fois que nous en avons l'occasion.

Lorsque je suis allé étudier la littérature en Angleterre, j'ai découvert par hasard un volume de pièces de théâtre intitulé *Japanese Nô Plays*. Ce titre m'a étonné, je me suis dit: qu'est-ce que cela veut dire? N'y a-t-il pas de pièces de théâtre au Japon? (en anglais, No signifie pas). Ce fut ma première rencontre avec le théâtre Nô. J'ai ouvert ce premier volume et je n'ai quitté la bibliothèque qu'après avoir lu la totalité du théâtre japonais qui s'y trouvait. Il y avait eu une sorte de coup de foudre. J'avais rencontré dans l'identité de cette culture dramatique quelque chose que je ressentais comme une affinité avec la culture yorouba. J'avais l'impression de retrouver sous une forme écrite le théâtre yorouba traditionnel. La culture yorouba a d'ailleurs d'autres affinités, avec la culture de la Grèce antique, par exemple. On a pu rapprocher le panthéon grec et le panthéon yorouba. Dans un livre intitulé *Black Athena* (Athènes noire) l'auteur souligne les liens entre la culture africaine et les cultures méditerranéennes de l'Antiquité, la culture grecque en particulier. Nous faisons de temps en temps, je pense cette expérience de découvrir que les identités sont des cercles, parfois concentriques, parfois entrelacés ou tangents, mais dont nous gardons jalousement le centre, parfois. L'identité est donc une chose extrêmement difficile à définir. Nous sommes capables de la reconnaître et nous savons quand elle est atta-

quée et quand d'autres la partagent. Nous en connaissons aussi les éléments que nous n'aimons pas voir les autres partager parce que nous sommes jaloux de notre identité.

La mondialisation est parfois un mot obscène, qui renvoie à l'idée de domination. Que signifie alors la liberté? Et quelle liberté? Quand la liberté des uns en vient-elle à empiéter sur celle des autres et l'usurper? Quelles sont les structures d'arbitrage lorsque certaines libertés en arrivent presque, dans les faits, à parasiter la liberté des autres? Dans quelle mesure le capitalisme n'accentue-t-il pas la liberté d'exploiter les autres? Le socialisme était-il le remède adéquat à l'individualisme déchaîné qui trouve à s'exprimer dans le capitalisme? L'un représente-t-il la liberté et l'autre la répression? Nous savons que l'idéal et la théorie sont très différents de la pratique. En un sens, l'humanisme du socialisme a été trahi par des caractères qu'il partageait avec le monde capitaliste: la volonté de dominer d'une manière ou d'une autre, la volonté de s'assurer le contrôle économique, le plaisir d'exercer une influence politique, celui des sociétés totalitaires qui se dissimulent sous le masque d'une vision idéale et utopique du monde socialiste. Le débat se poursuit et se poursuivra longtemps. Tout ce que je sais, c'est que la mondialisation prend parfois des formes concrètes utiles à tous en ce qu'elles permettent d'arbitrer les libertés excessives et parasites qui s'exercent aux dépens des autres. Je prendrais pour exemple la tentative de créer une cour internationale de justice pour essayer de juger les crimes contre l'humanité, pour faire en sorte que les crimes commis où que ce soit dans le monde, et que l'on peut classer parmi les crimes contre l'humanité, puissent être jugés et châtiés par des organismes reconnus par la communauté internationale: Si vous commettez un crime au Rwanda et que vous vous sauvez sur la Riviera pour vivre la belle vie et dépenser ce que vous avez acquis malhonnêtement en... récupérant les dents en or de vos victimes..., un jour vient où quelqu'un vous tape sur l'épaule et vous cite à compa-

raître devant un tribunal international. Pour moi, ce genre de mondialisation n'empiète pas sur la liberté, ni sur l'identité. Il les renforce au contraire. Il permet que tôt ou tard on doive rendre compte de tout acte qui porte atteinte à l'humanité d'un autre être humain. Il y a donc dans la mondialisation certains aspects que nous n'avons pas lieu de redouter. Elle fait de nous tous des égaux à certains égards et, en même temps, je crois qu'elle protège certains aspects très précieux de notre intériorité qui ne cessent d'être contestés par l'avidité de ceux qui recherchent le pouvoir et la domination.

L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE
ET AU COLLÈGE EN FRANCE:
UN ANCIEN PROJET, DES TENSIONS PERMANENTES,
UNE ACTUALITÉ RENOUVELÉE

par François Audigier



I. Repères

Depuis plus de deux siècles et au-delà des décisions politiques qui l'ont peu à peu généralisée, l'École¹ est pensée en France comme directement liée à la citoyenneté. Condorcet est la figure emblématique de cette conception qui veut que le fonctionnement et l'amélioration de la République requièrent des citoyens éclairés par la raison, citoyens dont la formation implique l'existence de l'Institution École. Les savoirs, les savoir-faire, la culture transmise par et à l'École ont donc pour première finalité la formation de citoyens capables de débattre des objets qui les concernent et de choisir leurs représentants dans un espace public où ils sont égaux. Réciproquement, la construction d'un espace public démocratique implique des citoyens éclairés. C'est donc une finalité politique, au sens le plus fort du terme, qui institue l'École. Autrement dit, l'École est civique par essence. Dès lors qu'avec l'essor de la démocratie, les droits politiques s'étendent progressivement à tous², l'École doit devenir obligatoire pour tous. Ce rappel est essentiel d'une

¹ *École avec une majuscule désigne l'institution scolaire dans son projet et sa majesté, école avec une minuscule l'école élémentaire obligatoire qui comporte, en France, cinq années.*

² *Du moins en principe puisque, en France, les femmes n'obtiennent le droit de vote, symbole des droits politiques, qu'en 1944.*

part pour mettre en situation l'évolution progressive de l'instruction-éducation civique dans l'École française depuis plus d'un siècle, d'autre part pour comprendre aussi bien les appels de plus en plus pressants et fréquents qui lui sont adressés que les tensions et difficultés qui sont nécessairement son lot tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

Dans cet article, nous décrivons d'abord très rapidement un parcours de plus d'un siècle d'instruction-éducation civique à l'École, parcours qui remet en situation les choix qui ont été faits et les manières dont certains principes étaient traduits en décisions qui organisaient l'École et les enseignements. Ce parcours s'achève par la mise en évidence de quelques-unes des tensions qui caractérisent obligatoirement ce domaine de l'éducation. Puis, nous accorderons une attention particulière aux hésitations des trente dernières années, hésitations qui sont l'écho, dans les institutions scolaires, des évolutions sociales et politiques de notre société, avant de conclure sur la présentation de quelques résultats de recherches récentes montrant la résonance de ces hésitations et évolutions chez les enseignants et chez les élèves.

La demande adressée à l'éducation civique, de contribuer plus que jamais à la pacification des relations entre les personnes dans les établissements et au-delà à l'apprentissage des règles de vie collective, semble s'appuyer, chez une grande partie des acteurs, sur des valeurs aussi vagues que pensées indiscutables, détruisant ainsi la nature politique de son assise. Tout au long de ce texte, nous insistons sur les tensions et difficultés propres à ce domaine de l'éducation à l'École, parce que d'une part, il est nécessairement le domaine le plus porteur de ces tensions et de ces difficultés, et que d'autre part, c'est en prenant la pleine mesure des unes et des autres que se mettent en place et se développent les initiatives les plus pertinentes et les plus passionnantes. L'éducation civique ayant pour but pre-

mier la construction de compétences réputées devoir être celles du citoyen, elle porte en son centre aussi bien les valeurs et principes qui fondent, ou sont censées fonder, nos institutions publiques, que tout ce qui, dans la vie quotidienne, divise et fait débat dans une société complexe comme la nôtre.

II. L'instruction civique à la recherche d'elle-même

Les projets élaborés durant la Révolution française marquèrent le début d'une réflexion constamment reprise sur l'éducation morale et civique; mais, quelles que soient leur grandeur et leur force, ils n'eurent pas de traduction institutionnelle immédiate. La loi Guizot de 1833 décida que chaque commune devait ouvrir une école primaire et donc mettre en place une offre d'instruction, mais il fallut attendre les années 1881-1882 pour que s'instaurent l'obligation et la gratuité scolaires à l'école primaire. Les textes de cette époque insistaient avec force sur le projet de formation civique qui fondait cette école. Cette formation revêtait plusieurs habits: en premier lieu, la vie même à l'école avec son apprentissage de la discipline et des bonnes règles de vie, apprentissage conduit par le comportement exemplaire du maître, puis toutes les matières d'enseignement, en particulier les sciences qui apprenaient à exercer et à développer la raison, qualité première du citoyen; dans ce bouquet de matières scolaires, la première place était donnée à l'instruction morale et civique. Les deux dimensions morales et civiques étaient très étroitement liées sous le régime d'une laïcité affirmant que seules les valeurs et les savoirs universels avaient droit de cité à l'école, laissant dans les espaces privés, selon les libres choix des familles, les croyances singulières, notamment les croyances religieuses. Très vite, l'instruction civique, fortement axée sur les institutions politiques et comportant des éléments d'initiation à la vie économique et sociale, fut réservée aux plus âgés, tandis que l'instruction morale, présente dès le plus jeune âge,

laissa des souvenirs souvent émus à des générations d'écoliers.

Mais, cette école primaire n'était pas une école pour tous. Longtemps, trois systèmes scolaires ont coexisté avec, de fait, leurs propres conceptions des valeurs et de leur transmission. L'école primaire, instituée à la fin du siècle dernier, souvent appelée école communale, était l'école du peuple, ouvrant à la vie active dès l'âge de 12, puis de 13 ans. Les enfants de la bourgeoisie laïque allaient dans les petites classes des lycées, petites classes précédant de façon très naturelle les études secondaires et supérieures. Jusqu'au milieu des années vingt, et sans doute dans la pratique pendant encore longtemps - car les textes officiels sont une chose et la réalité quotidienne une autre -, l'instruction morale et civique ne faisait pas partie des programmes des classes primaires de lycée. Le modèle d'instruction était autre; c'était celui des humanités. Autrement dit, c'est par la fréquentation des grands auteurs du passé que les valeurs humanistes se transmettent. Il y avait ainsi deux écoles publiques, l'une qui prenait explicitement en charge la formation morale et civique, l'autre qui inscrivait la transmission des valeurs dans une autre culture scolaire. Avec la première, il s'agissait de «républicaniser» les classes populaires; la conception de la citoyenneté qui dominait était celle d'une citoyenneté d'appartenance, voire d'une citoyenneté d'obéissance. Les devoirs étaient mis en avant. Avec la seconde, faisons l'hypothèse que la bourgeoisie laïque, dont les enfants fréquentaient les lycées se faisait d'abord confiance à elle-même pour la transmission des valeurs politiques et de la citoyenneté. Enfin, une troisième école, privée essentiellement catholique, concevait autrement l'éducation puisque les valeurs ne pouvaient être définies que par l'Église et les textes religieux.

Jusqu'en 1945, l'enseignement secondaire ne comprenait pas d'instruction morale ni d'instruction civique. À ce

niveau scolaire, le modèle humaniste suffisait. Après la Seconde Guerre mondiale, compte-tenu de ce que venait de vivre l'Europe et parmi elle, la France, les autorités, sous l'impulsion d'un Inspecteur général issu de la Résistance, décidaient d'introduire de l'instruction civique au lycée à raison d'une heure par semaine. Très vite cette nouvelle matière scolaire, confiée au professeur d'histoire et de géographie, fut réduite à une heure par quinzaine et limitée au premier cycle, c'est-à-dire à ce qui est aujourd'hui le collège. La finalité affirmée est résolument politique et morale: éviter, par l'instruction, le retour des drames collectifs et des comportements jugés peu civiques d'une partie de la population française. Les programmes étaient organisés selon un modèle concentrique assez largement inspiré par les mouvements d'éducation nouvelle: partir du local jugé plus concret, plus abordable par les élèves et plus propice à la mise en œuvre de méthodes actives telles que les enquêtes, plus à même de permettre une première compréhension des institutions politiques démocratiques avant de s'élargir progressivement à la France et au monde. Des doses d'initiation au monde économique et social étaient également injectées. Cette instruction, instruction au sens d'un ensemble de connaissances et de savoirs de type notionnel et factuel, devait être complétée par une transformation de la vie scolaire avec l'instauration d'une participation des élèves, sous forme, notamment, de délégués de classe. Ainsi, l'aspect «éducation» liée à la pratique était, théoriquement, étroitement associée à l'aspect «instruction»; il était clairement dit que l'une n'allait pas sans l'autre.

Nous ne disposons malheureusement pas d'enquêtes ou d'études systématiques concernant cette instruction civique «en actes», dans la réalité et le quotidien des classes et des établissements. Cependant, de nombreux témoignages et études partielles convergent pour souligner que, très rapidement, des professeurs non préparés,

c'est-à-dire sans formation spécifique³, utilisèrent une grande partie des horaires pour enseigner leurs disciplines habituelles, l'histoire et la géographie, et que les velléités de participation sombrèrent sous le peu d'empressement des adultes à confier la moindre responsabilité aux élèves, sinon à les écouter. Cette instruction civique semble s'être lentement dissoute au cours des années soixante pour disparaître officiellement dans les réformes des années soixante-dix, avant de renaître sous l'appellation d'éducation civique quelques temps plus tard.

Ainsi, au-delà de sa position fondatrice de l'École de la République, l'instruction morale et civique fut, à l'école primaire pendant presque un siècle ou dans le premier cycle du secondaire pendant plus de vingt ans, une matière scolaire officielle avec un horaire et un programme, plus largement une préoccupation qui devait inspirer la vie scolaire. De cette longue expérience, qu'une étude approfondie montrerait plus complexe et plus conflictuelle que ses thuriféraires nostalgiques le disent, nous dégageons, pour conclure cette période, quelques remarques qui rendent compte de nombre de difficultés et de tensions toujours actuelles; l'éducation civique⁴:

³ *C'est toujours le cas aujourd'hui! C'est une grande hypocrisie de confier un enseignement dont on affirme la nécessité, l'urgence, la priorité, à un corps enseignant sans lui donner la moindre formation, illustration complémentaire d'une École largement soumise aux lobbies disciplinaires bien établis, surtout ceux qui bénéficient d'un corps universitaire de référence.*

⁴ *Dans la suite de cet article nous utilisons le terme d'éducation civique afin de bien en marquer la dimension éducative, c'est-à-dire que l'éducation civique cherche autant sinon plus à développer des attitudes et des comportements qu'à faire acquérir des savoirs ; l'insistance longtemps mise sur ces derniers marquait la croyance dans le fait que plus de connaissances induirait un comportement plus rationnel, et que donc plus de connaissances sur les vertus de la République induiraient un comportement plus conforme à ces vertus...*

- plus encore que les autres domaines scolaires, porte à son maximum la tension entre les deux missions de l'École que sont la transmission d'une culture, l'insertion dans une culture, et la construction d'un sujet autonome. Entre la normalisation des corps et des esprits et la formation critique, l'équilibre est difficile, même si l'on admet que l'autonomie et la formation critique requièrent l'inscription dans une culture et la reconnaissance d'un héritage;
- n'a jamais réussi à constituer un modèle disciplinaire stable, c'est-à-dire une construction scolaire qui mêle des savoirs acceptés par tous, des pratiques et des méthodes d'enseignements caractéristiques, des modalités d'évaluation claires sans omettre tout ce par quoi elle justifie sa présence dans un ensemble de disciplines et de savoirs en concurrence les uns avec les autres. L'éducation civique étudie notre société et donc aussi ce qui nous divise dès lors qu'elle veut entrer dans la vie et échapper au formalisme; malgré les appels incessants aux méthodes actives, celles-ci sont souvent difficiles à mettre en œuvre, quant aux modalités d'évaluation, un large accord se fait pour mettre en avant des objectifs d'attitudes ou de comportements, objectifs bien difficiles à évaluer;
- oscille entre la priorité accordée à la vie scolaire et la construction de connaissances. Certes sur le plan théorique, la complémentarité s'impose, mais sa mise en œuvre est complexe. La vie scolaire est l'affaire de tous, mais, même si beaucoup de compétences portées par différentes disciplines scolaires ont quelque chose à voir avec la citoyenneté, les logiques qui président à l'enseignement s'accommodent mal des imprévus de la vie scolaire et plus largement de l'actualité;
- a donné lieu à des expériences⁵ diverses et passionnantes,

⁵ *Le terme d'expériences serait sans doute refusé par ceux qui les mettent en œuvre, convaincus qu'ils sont qu'il s'agit là de pratiques d'éducation qui s'imposent pour être fidèles aux finalités de l'École et aux valeurs qu'ils défendent.*

mais ces expériences dépassent difficilement le cadre de la classe ou de l'établissement; plus difficilement encore elles essaient dans l'ensemble du système éducatif. Elles exigent initiatives et inventions, travail en équipe des adultes et écoute des élèves, mise en place de dispositifs de parole et d'action, continuité dans le temps;

- hésite de plus en plus sur la place qu'il convient d'accorder à la dimension politique. Si celle-ci a constitué le fondement principal de l'identité collective, un lieu où s'exprime, notamment par le vote, le principe de l'égalité des citoyens, tout le monde connaît les mises en question dont le politique est l'objet, mises en question que traduit la désaffection des citoyens mais qui expriment aussi, voire surtout, la montée de pouvoirs, notamment économiques, qui imposent leur puissance aux pouvoirs démocratiques. C'est aussi dans ce contexte qu'il convient de replacer et d'analyser les insistances mises sur la citoyenneté locale, sur la citoyenneté sociale, l'engagement volontaire.

Cette liste n'est pas exhaustive. Aucune de ces difficultés n'est définitivement soluble, aucune de ces tensions ne se relâche aisément. Insistons, il est nécessaire de les prendre en compte; elles sont fécondes et invitent à inventer, à avancer; elles trouvent des solutions ou des apaisements dans le travail quotidien, mais des solutions et des apaisements constamment à reprendre et réinitier, comme la vie elle-même. Mais si elles sont co-constitutives de l'éducation civique, elles s'expriment dans des contextes différents selon les moments et les lieux. Elles ont donc revêtu des contenus nouveaux au cours de ces trente dernières années, années marquées par d'importants changements dans de nombreux domaines de nos sociétés.

III. Trente années d'instabilité

Au cours des années soixante-dix, l'instruction civique a disparu comme matière scolaire autonome, la préoccupation qu'elle portait n'en fut pas pour autant évacuée de

l'école. La réorganisation de l'école élémentaire autour du tiers-temps pédagogique et la mise en place du collège unique s'accompagnèrent d'une réaffirmation de l'importance qu'il convenait d'accorder à la vie scolaire et à tout ce qui pouvait faciliter l'apprentissage des règles de vie. Comme auparavant, l'école élémentaire offrait plus d'occasions pour effectuer un travail en ce sens. Quant aux connaissances propres à l'éducation civique, elles étaient supposées s'intégrer dans les activités d'éveil-sciences sociales à l'école et, au collège, dans un regroupement avec l'histoire et la géographie sous l'étiquette de sciences humaines, regroupement qui incluait explicitement de l'économie. L'heure était à l'interdisciplinarité, aux relations à établir entre les domaines de savoirs, à la lutte contre la fragmentation des disciplines. Après tout, ni les élèves, ni le monde ne sont disciplinaires.

Ces nouvelles dispositions soulevèrent quelques oppositions, mais celles-ci prirent l'histoire pour cible et ignorèrent complètement l'éducation civique. Une campagne médiatico-politique, en grande partie initiée par la corporation des professeurs d'histoire et de géographie, dénonça la dilution de l'histoire dans les activités d'éveil et certaines des réformes introduites au collège, tout ceci supposé porter atteinte à l'identité collective, et produire une perte de mémoire préjudiciable au lien social. Cette « crise » exprime très clairement la place première, et ancienne, accordée à l'histoire dans la construction de l'identité nationale française, plus largement dans la culture et le débat politiques. Ceci traduit aussi, par absence, le peu de cas qui était fait de l'éducation civique et de sa dimension politique; plus exactement, l'histoire servait de lieu d'accueil privilégié, et pour beaucoup largement suffisant, pour une initiation aux connaissances du domaine politique; la contribution de cette discipline à la formation du citoyen était renforcée par un enseignement qui arrivait jusqu'à nos jours à la fin du collège. L'affaire était pour certains entendue, la vie des établissements et, à l'école, des classes, devait s'organiser

pour faciliter l'apprentissage des règles collectives; les expériences liées aux mouvements pédagogiques étaient mises en avant. Les contenus étaient déconnectés de cette expérience vécue à l'École. De plus, trop de générations d'élèves avaient souffert du formalisme dans lequel plongeait l'étude des institutions politiques pour en regretter l'évanouissement.

Cependant, la place qu'il convenait d'accorder aux valeurs, à leur définition et à leur transmission, ainsi qu'à la culture politique à transmettre aux jeunes, demeurait un lieu d'interrogations et de débats. Puisque l'éducation civique s'était éteinte comme discipline autonome, certains mirent en avant la dimension nécessairement axiologique et éthique de toute enseignement, de l'École dans son ensemble. Éduquer, transmettre des valeurs, revenait dès lors à l'ensemble des adultes, à l'ensemble de ce que l'on appelait de plus en plus la communauté scolaire. Les difficultés sociales croissantes liées à la crise et la mise en place d'un collège unique, où tous les élèves recevaient un même enseignement, commençaient à produire des effets sur le climat à l'intérieur même de certains établissements scolaires. La nécessité d'une intervention dans et sur la vie scolaire devenait un impératif de plus en plus proclamé. Sur le plan des contenus, l'insistance fut mise sur les droits de l'homme et leur universalité, faisant glisser au second plan la dimension politique et, plus traditionnellement républicaine. Le nouveau ministre de l'Éducation nationale, M. Alain Savary, confiait en 1982 à Francine Best, directrice de l'Institut National de Recherche Pédagogique, une mission sur l'Éducation aux droits de l'homme. Madame Best était très engagée dans les mouvements pédagogiques et la rénovation du système scolaire. Une large concertation aboutissait à un texte d'orientation qui définissait trois dimensions de cette éducation: un ancrage résolu sur la vie scolaire avec la mise en place d'institutions de participation et de dialogue devant favoriser une éducation par l'expérience mais aussi améliorer le climat des classes et des éta-

blissements; un fort accent mis sur l'interculturel marquant ainsi la prise en compte de la diversité croissante des publics scolaires et l'irruption de cette diversité dans l'École; une affirmation de la nécessité de contenus solides liés en partie à l'expérience vécue à l'École et ouverts sur le monde. En l'absence de discipline scolaire spécifique, toutes les disciplines et, au-delà, tous les adultes, étaient partie prenante de cette éducation.

Par rapport aux périodes antérieures et à l'approche traditionnelle liée à l'instruction civique, ce texte traduisait de profonds infléchissements, d'une part vers la reconnaissance de la multiculturalité, d'autre part vers l'affirmation de valeurs universelles laissant en chemin les institutions politiques - qu'elles soient locales ou nationales - au profit d'autres formes de présence dans la vie de la cité. Ce texte n'eut pas d'existence officielle, une grave crise politique concernant l'école privée et sa possible insertion dans un grand service public d'éducation contraignit le ministre à la démission. Après les tentatives de rénovation et leurs difficultés voire leurs échecs, le retour à la tradition, aux principes et aux valeurs supposés avoir fait la force d'un passé devenu âge d'or, était à l'ordre du jour. Dans ce contexte de restauration, l'éducation civique fit son retour comme discipline spécifique à l'école et au collège, une éducation civique un peu rénovée sur le plan des contenus, une éducation civique accompagnée d'un discours sur la nécessaire contribution de la vie scolaire. Dans le balancement régulier entre les connaissances et la vie scolaire, les premières retrouvaient leur rôle principal, c'est en instruisant le jeune que l'on en fera un citoyen éclairé. Ce rétablissement s'arrêtait tout de même à la porte du lycée; le baccalauréat est une chose trop sérieuse pour déranger l'esprit des élèves avec une quelconque éducation politique ou sociale!

Nous l'avons dit, les textes officiels sont une chose et la vie quotidienne une autre. Certes, en particulier dans les col-

lèges, la plupart des enseignants introduisirent un enseignement d'éducation civique; cependant la plupart des observateurs remarquèrent que les horaires officiels étaient loin d'être respectés. Quant à l'école primaire, les instituteurs n'avaient pas abandonné leur travail sur la vie de la classe, la réaffirmation d'une éducation nécessaire apportant aux plus convaincus une légitimation supplémentaire.

Ce retour s'effectua dans un contexte général très changeant; il l'est toujours. Ainsi, l'École est, plus que jamais, l'objet d'interrogations et de mises en cause qui vont à nouveau projeter en avant l'éducation civique. Tout en restant relativement peu nombreux, des établissements sont le théâtre d'actes de violences nouveaux, signes d'une désaffiliation scolaire autant que sociale; les contradictions et tensions de la société pénètrent à l'École qui n'est plus ce havre de paix, cet îlot protégé dont rêvent certains nostalgiques des temps anciens. La mise à distance du «privé» qui faisait partie d'une certaine conception de la laïcité, ne tient plus. Les analyses sont nombreuses et diverses qui étudient ces phénomènes, qui lient l'École, crise du travail et la crise de la ville, qui tirent les conséquences de l'extension massive de la scolarité, qui étudient ce que deviennent les valeurs devant la mondialisation des industries de la culture et le développement du «présentisme», etc. Tout ceci dessine le contexte dans lequel évoluent les préoccupations liées à l'éducation civique. Plus encore que des dysfonctionnements graves et donc passibles d'une intervention judiciaire, les établissements sont le lieu d'une multiplication de petits incidents, d'incivilités, de comportements jugés inconvenants voire agressifs et qui minent le climat de nombre de collèges et de lycées. Pendant longtemps, les écoles primaires se sont crues à l'abri de telles situations; l'âge des élèves et la présence plus forte des enseignants semblaient assurer un ordre et une ambiance satisfaisants. Ce n'est plus autant le cas aujourd'hui. Ajoutons enfin, les conflits nés des «affaires de foulard» qui, au-delà d'une analyse sur le fond, sont le signe de la

difficulté et de la nécessité dans laquelle l'École se trouve, en France, de traiter différemment des problèmes de multiculturalité (Lorcerie, 1996).

Dans ce contexte, les années 1990 ouvrent un temps que nous appelons celui du «droit à l'École». Plusieurs éléments légitiment cette appellation. Sur le plan institutionnel d'abord, l'autonomie croissante des établissements et la Loi d'orientation de 1989 accordent plus de liberté, et donc plus de droits aux établissements et à leurs responsables; les «affaires de foulard» aboutissent, en 1992, à une décision du Conseil d'État qui soumet les règlements intérieurs à la Loi commune alors que l'Éducation nationale, comme beaucoup de grandes Institutions de la République, avait l'habitude de régler à l'interne les problèmes, la violence dans les établissements donne lieu à des collaborations entre l'École, la Justice et la Police, etc.

De son côté, la réflexion sur les programmes et les contenus d'enseignement se poursuivait dans le cadre nouveau d'un Groupe Technique Disciplinaire lié au Conseil National des Programmes institué en 1989. Quoi qu'il en soit, des vicissitudes liées aux changements de ministres et de majorité politique, nous retenons des travaux de ce Groupe l'élaboration de nouveaux programmes d'éducation civique pour les collèges, programmes mis en place à partir de la rentrée de 1996 et qui marquent une profonde inflexion par rapport aux précédents. Revenons un moment en arrière. Lors de la Mission Best chargée de l'éducation aux droits de l'homme, nous avons animé, dans le cadre de notre travail de recherche et avec un enseignant d'histoire et de géographie doté d'une solide formation juridique, Guy Lagelée, une équipe de près d'une centaine d'enseignants du primaire et du secondaire, toutes disciplines confondues. Ce travail avait pour objectif de «tester» la faisabilité de cette éducation et d'initier diverses manières d'intégrer les droits de l'homme dans les enseignements (INRP, 1987; INRP, 1989). Au cours de ce travail, nous avons rencontré

ce que nous avons appelé «l'obstacle juridique»; autrement dit, les droits de l'homme forment un corpus de valeurs et de bons sentiments qui servent à dénoncer des situations scandaleuses (ah! le succès de l'Apartheid!), mais, pour les enseignants, les droits de l'homme n'appellent pas le juridique, ne sont pas une arme aux mains des citoyens dans le quotidien de leur vie sociale et politique. De plus, toute référence à une définition claire de la citoyenneté implique nécessairement la dimension juridique. Le citoyen est une personne «titulaire de droits et d'obligations» dans une société démocratique. Ainsi, tant l'éducation aux droits de l'homme que l'éducation civique ont, doivent avoir pour colonne vertébrale cette dimension juridique. Cette orientation a fourni le cadre d'un second travail de recherche destiné à «tester» la faisabilité d'une éducation civique, côté connaissances, travail qui a largement inspiré les programmes d'éducation civique actuellement mis en place au niveau du collège. L'étude des institutions, pour nécessaire qu'elle soit mais qui était fortement critiquée pour son côté très formel et peu mobilisateur pour des adolescents, est très réduite au profit d'une approche de quelques grands concepts liés aux droits de la personne et aux droits du citoyen, approche abordée à partir d'études de cas, de situations d'actualité ou de situations fictives, liées ou non à la vie scolaire. Une fois un premier effet de surprise passé, ces programmes rencontrent une forte adhésion. Ils impliquent une redéfinition très profonde de la discipline éducation civique, invitant à élaborer peu à peu un nouveau modèle disciplinaire où l'apprentissage du débat, la prise en compte de ce qui fait problème dans les établissements et plus largement dans notre société, de ce qui est objet de conflits et de divisions, sont des occasions privilégiées d'apprentissages.

Parallèlement à la mise en œuvre de ces programmes, l'éducation civique est appelée à la rescousse pour pacifier les relations à l'intérieur des établissements, pour inviter à une transformation des institutions de participation, pour

initier les élèves à la loi et au droit. Elle est alors censée mobiliser tous les adultes. Cependant, malgré les insistances, ce qui concerne la vie scolaire continue trop souvent d'être traité indépendamment de la discipline scolaire «éducation civique» alors qu'il est absolument nécessaire que les deux approches se soutiennent et convergent. La vie scolaire est un temps d'expérience sur lequel doivent se greffer une réflexion et un travail plus systématiques, ces deux éléments ne prenant de sens pour les élèves que s'ils disent quelque chose de leur vie quotidienne. L'enjeu est ici majeur et requiert d'une part, une transformation de la vie des établissements et donc des façons de faire et de se comporter des adultes, d'autre part cette invention d'un nouveau modèle disciplinaire dont nous avons précédemment évoqué quelques caractères.

Ainsi, l'éducation civique «en actes», celle qui est inventée et qui est à l'œuvre dans les classes et dans les établissements repose sur deux piliers:

- un ensemble de connaissances, principalement empruntées au monde du droit ou en rencontre avec lui, un monde de concepts et de règles, de valeurs et de principes, mais aussi un monde social, un ensemble de pratiques avec des êtres humains et des institutions qui sont aussi plongés dans la société avec ses divisions, ses débats, ses rapports de force;
- la vie scolaire, comme espace d'expériences partagées par les élèves, par les élèves et les enseignants, plus largement les adultes; une vie scolaire à organiser pour que les élèves puissent y prendre des initiatives, y exercer des droits et donc des pouvoirs, et à réguler dans le respect des droits de la personne, de toutes les personnes, pour que la protection et la sécurité de chacun soient assurées, pour que la résolution des conflits soit menée dans le respect des droits de l'homme, autant de conditions nécessaires à l'exercice des libertés.

IV. Conclusion

Au terme d'une évolution dont nous avons tracé à grands traits quelques aspects, nous donnons très brièvement la parole, une parole très indirecte et réinterprétée, aux acteurs principaux que sont les élèves et les enseignants. Pour ce faire nous empruntons quelques éléments à deux recherches récentes dont les matériaux sont en cours d'exploitation. Loin de toute exhaustivité, ce ne sont que quelques «flashes» dans un univers divers et complexes. Les premiers viennent d'entretiens par petits groupes menés avec des élèves des deux premières années de collège sur l'éducation civique, ce qu'ils en pensent, et les liens qu'ils font ou non avec la vie scolaire; les seconds viennent aussi d'entretiens, mais individuels et menés avec des enseignants du primaire sur les conceptions qu'ils ont de l'éducation civique et les pratiques qu'ils mettent en œuvre. De ces matériaux, nous extrayons deux idées principales, propres à faire rebondir notre questionnement.

D'une part, les jeunes élèves de collège disent vivre dans un monde d'obligations, d'interdictions et de non-droits. Le règlement scolaire est pour eux une accumulation de ces interdits; il ne joue jamais un rôle de référence en cas de conflit ou de situation difficile; il ne les protège pas, il ne les invite pas à exercer leur liberté. À ce titre, le règlement est une quasi inversion de ce qui fait le droit, c'est-à-dire un ensemble de pouvoirs et de libertés énoncés afin d'éviter que ne règne la loi du plus fort et pour que soient respectés dans les actes quotidiens et la résolution des conflits un certain nombre de principes et de valeurs fondés sur les droits de l'homme. De plus ce règlement n'est applicable que pour les élèves et certaines obligations comme celle du respect des horaires ne contraignent pas les adultes. Cet écart entre le règlement et la vie quotidienne est encore plus net dès qu'ils parlent de la vie «hors-classe», de tous ces moments et ces lieux distincts de l'enseignement et où la présence d'un professeur n'est pas requise: par exemple,

cour de récréation ou toilettes, sont des lieux où règne pour l'essentiel la loi du plus fort. Ce n'est pas une violence massive, juste ce qu'il faut d'absence de loi pour contrer très efficacement ce que l'on cherche à enseigner ailleurs, un ailleurs absent de leurs propos. Les cours d'éducation civique ne parlent pas de l'école, n'aident pas à se comporter dans l'enceinte de l'école. Arrêtons là. De tels propos recueillis dans des contextes scolaires variés convergent également autour de l'idée de respect, mot emblématique aujourd'hui d'un désir de reconnaissance constamment affirmé. Nul doute que les enseignants et plus largement les adultes ne se retrouvent pas dans une telle esquisse, eux qui disent si souvent que les jeunes se croient tous les droits et n'ont plus le sens de leurs devoirs. Voilà, en tout cas, un écart, une distance qui invite au dialogue.

D'autre part, les enseignants du primaire disent tous faire de l'éducation civique. Celle-ci consiste d'abord à travailler sur les règles de vie de la classe. Sur ce fond partagé, les uns restent sceptiques (à quoi bon rappeler ce que tout le monde connaît?), d'autres affichent, avec une lecture collective et un léger commentaire, le texte supposé faire loi, d'autres encore en font un objet de travail et de réflexion. Seuls ces derniers situent leur action dans la durée, comme un travail qu'il faut constamment reprendre; ils l'accompagnent alors souvent de dispositifs de parole et de médiation. Quel que soit le choix fait, la classe reste le lieu central de cette éducation. Élargir pour prendre en charge les autres lieux et les autres moments, en particulier la cour de récréation, devient trop difficile ou trop délicat. Il faut se mettre d'accord avec les collègues et, là, rien n'y oblige, rien n'y prépare. Bien que recommandé à longueur de discours et de textes officiels, le travail en équipe est rare. Ce qui fonde ces règles ne dépasse guère ce qui est énoncé comme des valeurs largement partagées: le respect des autres et des biens, la tolérance. Ni l'un ni l'autre ne souffrent discussion. Elles sont présentées comme des évidences universelles. Entre la classe et ces valeurs univer-

François Audigier

selles, il n'y a guère d'autres collectivités, d'autres groupes susceptibles de constituer une appartenance commune. La classe est un petit univers en réduction, on doit y respecter les valeurs universelles, évidemment adaptées à l'âge des élèves et à la situation scolaire; une fois la classe quittée, chacun est libre de définir comme il l'entend ses appartenances. Il y a ainsi absence du politique, absence de la nation, de la patrie, de la République ou de la France. La commune et les institutions locales font encore un peu recette, les symboles de la République avec l'hymne et le drapeau sont parfois objet d'étude. Notre propos n'est ni de regretter ni de vouloir remettre au goût du jour quelque chose qui aurait malencontreusement disparu. Nous voulons simplement remarquer qu'entre l'appartenance à la classe et l'appartenance à l'humanité, il n'y a plus guère de référence solidement affirmée et travaillée. Le politique s'éteint, le politique au sens d'une communauté de citoyens libres et égaux.

Multiplication et diversification des structures de dialogue, des institutions de parole et de médiation, travail sur la loi et les obligations, mais aussi retour du politique, réinvestissement de cet univers où toutes les personnes, tous les citoyens sont titulaires des mêmes droits et des mêmes obligations et débattent ensemble des questions qui les concernent, deux orientations, parmi d'autres, pour poursuivre la réflexion sur l'éducation civique et continuer à en inventer constamment des formes nouvelles.

SÉLECTION BIBLIOGRAPHIQUE

AUDIGIER, F., LAGELÉE, G. (1996). "Education civique et initiation juridique". INRP.

AUDIGIER, F., ROBERT, F. (1998). "Quand les enfants parlent d'éducation civique". *Nouvelle revue de l' AIS*, (3), 54-61.

CREMIEUX, C. (1998). "La citoyenneté à l'école". Paris: Syros.

Droit à l'école (Le). (1998). *Cahiers pédagogiques*, n°364.

Education aux droits de l'homme (1987). INRP.

Eduquer à la citoyenneté (1996). *Cahiers pédagogiques*, n°340.

Eduquer aux droits de l'homme (1989). INRP.

Histoire, géographie et éducation civique à l'école élémentaire, contributions à un état de lieux (1999). INRP.

LORCERIE, F. (1996). Laïcité 1996. "La République à l'école de l'immigration". *Revue Française de Pédagogie*, (117), 53-85.

Programmes et documents d'accompagnement pour l'éducation civique en collège. Ministère de l'Éducation nationale.

François Audigier est professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

LES DROITS CULTURELS EN TANT QUE DROITS DE L'HOMME

par Isse Omanga Bokatola



I. La définition de la culture

Parler des droits culturels avant de traiter de la culture reviendrait à vouloir mettre la charrue avant les boeufs. En effet, la question de la reconnaissance des droits culturels est d'abord un problème culturel, avant d'être un problème juridique, politique ou autre. Ainsi, pas de droits culturels sans culture; en d'autres termes l'existence des droits culturels suppose en premier celle de la culture. Il est dès lors indispensable d'essayer d'arrêter une définition du mot culture préalablement à la détermination des droits qui l'objectivent: il faut d'abord définir la culture et ensuite s'occuper des droits culturels.

Pour la plupart des êtres humains, la culture est perçue comme allant de soi, ce mot fait penser aux oeuvres artistiques, littéraires, philosophiques, scientifiques. Pour les spécialistes, le concept englobe ce sens restreint et davantage encore: la culture renvoie à tout ce qu'un individu acquiert en tant que membre d'une société, à savoir toutes les capacités et toutes les pratiques qui s'apprennent par expérience ou par tradition, ainsi que tout l'environnement matériel qui est produit par le groupe. La culture est considérée comme un bien auquel chaque individu a droit à la fois pour ce qui est de la participation à cette culture et de la contribution à sa création. La culture s'exprime alors dans les oeuvres de l'art et de la science, mais également dans l'habillement, la cuisine, l'architecture, le système de valeurs, la morale, les traditions, les croyances, l'éducation, les modes de vie, les langues, la nature des relations

familiales et sociales, la vision du monde, l'attitude vis-à-vis des étrangers, la conception du présent et de l'avenir. Cette liste n'est pas exhaustive, elle indique seulement l'étendue et la complexité du contenu de la culture dans son acception la plus large.

La définition large de la culture rejoint celle qui a été adoptée par la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (MONDIACULT) organisée par l'UNESCO, à Mexico, en 1982. Ainsi, pour l'UNESCO, la culture est "l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances".

De la sorte, la culture d'un peuple englobe la totalité de son cadre de référence existentiel, elle renferme toutes (ou presque) les réponses que ce peuple peut apporter face aux exigences de son cadre de vie: le premier devoir de l'être humain est de vivre, et l'une des principales fonctions de la culture est de permettre aux individus d'assurer ou préserver leur existence ainsi que de perpétuer la vie.

Ainsi entendue, la culture désigne la conception que chaque peuple se fait de son monde et du monde. Dans ce cadre, pas de place à l'idée que certaines cultures puissent être supérieures ou inférieures à d'autres en qualité ou en quantité, ce qui implique la reconnaissance de toutes les cultures et la prise en compte de la diversité et de l'égalité des cultures. Dans ce cadre également, la véritable culture «universelle» doit être le rassemblement de ce que les cultures «nationales» ont en commun, en quelque sorte un élan vers l'unité spirituelle de l'homme; la culture «universelle» ne doit pas abolir la pluralité des cultures, ses rapports avec les cultures «nationales» doivent s'exprimer dans la complémentarité, génératrice de la totalité humaine en mouvement.

II. La définition des droits culturels

En général, la conception des droits de l'homme que se fait le commun des mortels provient de sa propre culture. Par ailleurs, il arrive que l'on se serve de la culture pour relativiser ou même refuser des droits à la personne humaine, en remettant ainsi en question l'universalité de ces droits, et aucune région au monde n'échappe à ce constat. On doit savoir que les cultures ne sont pas immuables et que les droits de l'homme peuvent être un moyen de les faire évoluer. Également, nul ne peut contester que chez tous les êtres humains et dans toutes les cultures, existe l'exigence fondamentale que des droits sont dus à l'individu du simple fait qu'il est un être humain. C'est ce qui explique que le fondement de tout l'édifice international des droits de l'homme soit l'idée de la dignité et de l'égalité humaine (Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU), égale dignité de tous les êtres humains qui est à la base des droits qui leur sont reconnus sans aucune discrimination.

L'examen des textes internationaux relatifs aux droits de l'homme, spécialement dans le cadre de l'ONU, montre que les droits culturels figurent en queue de la liste des catégories de droits accordés à l'être humain: droits civils, politiques, économiques, sociaux et, enfin, culturels. Cependant, ces cinq espèces de droits concernent tout l'individu, dans ses différentes dimensions. Tous ces droits sont donc indivisibles, à l'image de la personne humaine qui forme un tout.

Trop longtemps, les droits culturels sont restés les «parents pauvres» des droits de l'homme, les moins définis, peut-être du fait notamment que la culture qui s'y rapporte est souvent considérée comme un «fourre-tout» hétéroclite, en tout cas une notion particulièrement insaisissable.

De plus en plus, les droits culturels en tant que droits de l'homme sont définis comme des droits reconnaissables à

chacun, sans discrimination, de choisir les références de son identité culturelle, en fonction des diverses communautés et héritages culturels auxquels il se réfère librement. Les droits culturels sont donc à interpréter dans l'indivisibilité de tous les droits de l'homme, ce qui, d'une part, les garde de toute interprétation abusive, et, d'autre part, complète et précise la définition des droits de l'homme et libertés fondamentales reconnus.

Dans cette définition, le terme «culturel» recouvre toutes les dimensions de la culture: non seulement les arts, les sciences, les langues, les valeurs, mais aussi toutes les représentations et traditions déterminant les modes de vie. Il s'agit d'éviter la confusion de bien des textes qui ajoutent l'adjectif «culturel» à la fin d'une énumération (artistique, scientifique et culturel, par exemple).

Pour ce qui est de l'identité culturelle, cette notion est entendue ici à la fois en liaison avec l'appartenance à des communautés culturelles particulières, et avec la référence aux valeurs universelles. Ce n'est donc pas exclusivement une revendication particulariste du droit à la différence, mais aussi bien celle du droit à la ressemblance et à la non-discrimination. L'identité culturelle a nécessairement ces deux faces. Cette situation est une manifestation de la tendance actuelle à définir l'humanité comme l'ensemble de tous les êtres humains, et à reconnaître à chacun le droit de créer aussi bien que de participer, de donner comme de recevoir.

Pour sa part, l'expression «communauté culturelle» utilisée dans la définition des droits culturels, désigne une communauté ethnique, linguistique, religieuse, nationale, autochtone, mais aussi artistique, scientifique, d'habitation ou de production: c'est une communauté de ressemblance dans un art de vivre et de penser. Le culturel garde ici sa généralité, car les individus ne sont pas enfermés - et encore moins enfermables - dans une seule sphère d'influence.

III. Les sujets des droits culturels

Les sujets des droits culturels sont les individus et les communautés. Concernant les individus, il s'agit de toute personne aussi bien seule qu'en commun avec les autres membres de son groupe. Les droits culturels, ici, sont liés à l'exigence de conditions capables d'assurer à chaque individu la possibilité de développer à son plus haut degré son potentiel créateur, lequel est lié, entre autres, à la formation de sentiments esthétiques et à l'acquisition de connaissances permettant à l'esprit d'exercer son droit de critique.

À propos des communautés, nous avons vu qu'il peut s'agir d'une communauté ethnique, linguistique, religieuse, nationale, autochtone (minorité ou peuple), mais également artistique, scientifique, d'habitation, de production ou autre. Les droits culturels ici résident essentiellement dans le pouvoir de maintenir, faire renaître, développer et diffuser les valeurs propres à la communauté en question.

Face aux sujets, le débiteur des droits culturels est principalement l'État. Toutefois, on peut citer dans d'autres cas aussi la famille, le groupe ou la communauté, l'idéal étant une opposabilité générale, à savoir la responsabilité de l'ensemble de la société, y compris, pourquoi pas, des entreprises.

IV. Le contenu des droits culturels

Les droits culturels se retrouvent dans de nombreux textes internationaux relatifs aux droits de l'homme. L'examen de ces textes permet de distinguer des droits culturels individuels, des droits culturels collectifs, et l'entre-deux des droits culturels.

Plusieurs droits culturels, qu'on peut regrouper en deux catégories, appartiennent aux individus. La première caté-

gorie des droits culturels individuels comprend, le droit à l'éducation, dans ses deux aspects suivants:

- droit à l'éducation élémentaire et générale;
- droit à l'enseignement fonctionnel ainsi qu'à l'orientation et à la formation professionnelles.

L'éducation a pour objectifs à la fois l'épanouissement de la personnalité (dimension individuelle) et le soutien à la compréhension, à la tolérance et à l'amitié entre les nations (dimension collective). Poussant plus loin la réflexion sur les objectifs de l'éducation, la Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le XXIème siècle déclare que l'éducation doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux, piliers de la connaissance pour l'individu:

- apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de la compréhension;
- apprendre à faire, pour pouvoir agir sur un environnement;
- apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines;
- enfin, apprendre à être, cheminement essentiel qui participe des trois précédents.

Pour la Commission, ces apprentissages forment un tout, puisqu'il existe entre eux de nombreuses interactions.

La seconde catégorie des droits culturels individuels porte sur le droit de libre participation à la vie culturelle, ce qui comprend, notamment:

- la liberté de pensée, de conscience et de religion ou de conviction;
- la liberté d'opinion et d'expression;
- le droit de bénéficier du progrès scientifique et technique et de jouir des arts;

- le droit à la propriété intellectuelle des oeuvres dont on est l'auteur.

Il est utile de rappeler ici que l'exercice de tous ces droits individuels peut être fait par toute personne aussi bien seule qu'en commun avec les autres membres de son groupe. D'autre part, l'exercice de certains droits culturels individuels, comme le droit à l'éducation, exige même en plus du sujet le concours d'un ou de plusieurs autres individus. D'où l'importance du droit d'association, qui peut intervenir à tout moment dans l'exercice des droits.

Les droits culturels collectifs - le titulaire est la communauté - se répartissent eux aussi en deux catégories:

- le droit à l'autodétermination et au développement culturel (de tous les peuples en général et des peuples «dominés» en particulier), y compris en relation avec ses dimensions politiques, économiques et sociales; il s'agit pour les peuples en question du libre choix des conditions politiques, économiques et sociales dans lesquelles ils entendent exercer leurs droits culturels;
- les droits des «groupes défavorisés» à la protection de leurs caractéristiques spécifiques (minorités, peuples autochtones ou indigènes, travailleurs migrants, réfugiés, étrangers dans le pays de résidence...); les difficultés dans la construction d'un droit international de ces «groupes défavorisés» s'expliquent notamment par le refus des États de situer clairement ces groupes dans leur dimension collective.

L'entre-deux des droits culturels est composé du droit culturel qui se situe à l'articulation entre les droits des individus et ceux des communautés. Il s'agit du droit individuel et en même temps collectif à l'identité culturelle, qui s'adresse à la fois à chaque être humain dans son individualité et à chaque communauté dans sa spécificité. Ce droit revêt deux expressions: à l'intérieur du sujet, il sti-

mule la prise de conscience de la spécificité endogène (droit à la distinction particulariste) à l'extérieur du sujet, il contribue à la connaissance, à l'appréciation et à l'enrichissement mutuels des cultures (droit à l'appartenance universelle). On retrouve les différents aspects de ce droit entre autres dans:

- le libre exercice d'une activité culturelle et, par exemple, le droit de s'exprimer dans la langue de son choix;
- le libre accès à sa propre culture et à la connaissance des autres cultures, droit au patrimoine culturel de sa communauté (locale, régionale, nationale) et de l'humanité (tout entière);
- le libre accès aux moyens de communication et d'expression;
- la liberté de s'identifier ou non aux communautés culturelles de son choix et d'entretenir avec elles des relations sans considération de frontières.

Comme pour les autres droits culturels individuels, l'exercice par un individu de tous ces aspects de l'identité culturelle peut se faire également en liaison avec le droit de s'associer librement avec d'autres individus.

V. La mise en oeuvre des droits culturels

De façon générale, il appartient aux États parties d'appliquer les conventions internationales et autres textes internationaux relatifs aux droits de l'homme. En outre, prévus par certaines conventions, des organes spécialisés ont été créés à seule fin de contrôler l'application desdites conventions par les États qui les ont ratifiées ou qui y ont adhéré. Par ailleurs, l'Assemblée générale, le Conseil économique et social et ses organes subsidiaires, notamment la Commission des droits de l'homme et la Sous-commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités, portent une grande attention à la surveillance de l'application des règles relatives aux droits

de l'homme énoncées en particulier dans les conventions internationales.

Pour la mise en oeuvre spécialement des droits culturels, une place particulière doit être réservée à l'activité du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, qui surveille l'application du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. Le Comité est composé de dix-huit membres, des experts d'une compétence reconnue dans le domaine des droits de l'homme, qui exercent leurs fonctions à titre personnel. Ces experts sont élus pour quatre ans par le Conseil économique et social sur une liste de personnes proposées par les États parties au *Pacte*. Les principes de la répartition géographique équitable et de la représentation de différents systèmes sociaux et juridiques sont respectés.

Le Comité a un triple mandat qui s'exerce de façon complémentaire et interdépendante:

- définir les obligations des États en précisant les exigences du *Pacte*,
- mieux cerner le contenu des droits proclamés,
- améliorer le contrôle des obligations des États.

En ce qui concerne les obligations des États, celles-ci sont de deux sortes: les États doivent appliquer le *Pacte* et rendre compte de leurs activités au moyen de rapports périodiques. Dans ces rapports, les États doivent notamment indiquer les mesures, y compris législatives, prises pour réaliser les obligations qui leur incombent en vertu du *Pacte*. Pour le Comité, le manque de ressources ne peut être considéré comme une justification de la carence des États à assurer le plein exercice des droits reconnus. En cas de manque d'argent, les États doivent conformément aux dispositions du *Pacte* formuler une demande de coopération internationale, et en informer le Comité.

S'agissant du contenu des droits proclamés dans le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, les articles 13, 14 et 15 ont trait au domaine culturel. L'article 15 concerne le droit à l'éducation dans ses objectifs mentionnés ci-dessus. L'article 14 est relatif au cas particulier des États qui n'ont pas encore d'enseignement primaire obligatoire et gratuit: ces États doivent, dans un délai de deux, établir et adopter un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser, progressivement, dans un délai raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous. L'article 15 se rapporte au droit de libre participation à la vie culturelle, qui comprend, entre autres, le droit de bénéficier du progrès scientifique et de ses applications, ainsi que le droit de bénéficier de la propriété intellectuelle des oeuvres scientifiques, littéraires ou artistiques (voir également ci-dessus).

Pour ce qui est du contrôle des obligations des États, le Comité remplit ce mandat en examinant si les États violent telle ou telle autre disposition du *Pacte*, en ne l'appliquant pas ou en ne prenant pas les mesures requises. Le Comité ne se contente pas toujours des mesures prises par les États et mentionnées dans leurs rapports. Il lui arrive de se plaindre de la non-incorporation du *Pacte* dans le droit interne des États, ou de la non-justiciabilité du *Pacte* devant les tribunaux des États. Il lui arrive aussi de constater et de dénoncer des violations des droits.

Par ailleurs, au sujet des États manquant de régularité dans la présentation de leurs rapports périodiques, le Comité, depuis quelques années, se propose d'aller plus loin dans son contrôle et prépare un projet de Protocole facultatif. Ce Protocole vise à autoriser le Comité à recevoir des plaintes individuelles en cas de violation d'un droit contenu dans le *Pacte*. Pour le Comité, ce système de plaintes individuelles est la seule solution pour obtenir une efficacité et une effectivité dans la protection interna-

tionale des droits proclamés dans le *Pacte*. On peut penser également que ce système de plaintes permettrait au Comité de préciser le contenu des droits et des obligations consacrés dans le *Pacte*. En outre, ce système permet l'établissement d'une jurisprudence pour le Comité, tout en réduisant l'imprécision souvent reprochée aux droits économiques, sociaux et culturels, et ferait bénéficier ces droits d'une procédure de recours analogue à celle qui existe pour les droits civils et politiques, accordant par là une même valeur ou une égale importance à ces deux «générations» de droits.

Ainsi, le projet de Protocole du Comité des droits économiques, sociaux et culturels s'inspire du Protocole facultatif de 1966 se rapportant au *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, tout en essayant d'améliorer ce texte. Ce projet se fonde aussi sur la pratique des différents organes créés pour le contrôle de l'application des conventions internationales relatives aux droits de l'homme. Ce projet énonce, par exemple:

- la possibilité pour des particuliers ou des groupes de soumettre des plaintes;
- la reconnaissance expresse de la compétence du Comité pour proposer des mesures provisoires;
- la compétence du Comité de demander des renseignements supplémentaires de sa propre initiative;
- la compétence du Comité de faire des recommandations spécifiques quant aux mesures à prendre pour remédier à une violation;
- la compétence du Comité de suivre l'application des mesures qu'il propose.

Si ce projet aboutit, un grand pas serait fait pour renforcer le respect, la protection et le plein accomplissement des droits y compris culturels contenus dans le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*.

VI. Pour conclure

Les textes internationaux relatifs aux droits de l'homme proclament des droits culturels. Ces droits risquent de rester lettre morte si ne sont pas créées les conditions politiques, économiques, sociales et autres conditions nécessaires à leur réel exercice. Ceci ne peut être atteint que par une démocratisation de la culture, dans une double direction. D'une part, démocratisation des rapports entre les individus, afin d'abolir l'inégalité entre les êtres humains dans les chances d'accès au système d'éducation, aux biens culturels, aux institutions culturelles, c'est-à-dire à la culture, trop souvent monopolisée par l'élite. D'autre part, démocratisation des rapports entre les communautés, dans le but d'abolir l'inégalité entre les groupes en ce qui concerne les possibilités qui leur sont offertes d'exprimer librement leur identité culturelle propre. La démocratie serait donc au coeur des droits culturels.

BIBLIOGRAPHIE

BEST, Francine. (1990). "Éducation, culture, droits de l'homme et compréhension internationale". Paris, UNESCO.

BOKATOLA, Isse Omanga. (1990). "L'Organisation des Nations Unies et la protection des minorités". Bruxelles: Bruylant.

Conférence mondiale sur les politiques culturelles. (1982). Mexico, 26 juillet-6 août 1982. Rapport final. Paris, UNESCO.

Le Courrier de l'UNESCO. Juillet 1982. Paris, UNESCO.

Les droits culturels en tant que droits de l'homme. (1970). Paris, UNESCO.

MEHEDI, Mustapha. (1998). "La réalisation du droit à l'éducation". Document des Nations Unies E/CN.4/Sub.2/1998/10, Genève, Nations Unies.

MEYER-BISCH, Patrice (éditeur). (1993). "Les droits culturels, une catégorie sous-développée de droits de l'homme". Fribourg: Éditions Universitaires.

Rapport du Secrétaire général de l'ONU. (1998). "Projet de Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels". Document des Nations Unies E/CN.4/1998/84, Genève, Nations Unies.

VASAK, K. (rédacteur général). (1978). "Les dimensions internationales des droits de l'homme". Paris, UNESCO.

Isse Omanga Bokalola est juriste, membre de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP.

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 partisans 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 suppose 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. Acquis 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 Passicouset: «Cyclone sur les soulis 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 minorités 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.

L'APPRENTISSAGE DU «VIVRE-ENSEMBLE»

par Françoise Lorcerie



I. Le rôle de l'école

Apprendre à «vivre ensemble», c'est apprendre à entrer dans des pratiques de coopération avec autrui, et à développer des sentiments de sympathie à son égard, - tout autrui avec qui nous partageons notre présent. C'est aussi apprendre à s'engager à ses côtés.

L'école, certes, n'est pas la seule institution à devoir transmettre ces apprentissages. Mais, dans nos sociétés modernes, il est vrai qu'elle a en propre le mandat de les assurer. Car l'école est tenue pour la matrice de la société civile et politique, elle est chargée d'assurer à la fois la continuité de la société et son renouveau.

II. Quelles voies possibles d'intervention?

Comment un enseignant peut-il amener ses élèves à ces apprentissages? Les participants et les participantes à cette session internationale sont si divers, ils appartiennent à des systèmes éducatifs si différenciés, et sont situés dans des contextes politiques et sociaux si contrastés, qu'il est impossible de répondre à ces questions avec la précision souhaitable. À défaut, nous essaierons au moins de cerner des principes et des voies d'action.

Pour restreindre l'éventail des situations à prendre en compte, nous adopterons une hypothèse générale qui nous paraît correspondre à la dynamique de cette session. Nous

supposerons que nous nous adressons à un maître juste, c'est-à-dire animé par les principes de justice et souscrivant aux normes qui sont stipulées par les grandes déclarations internationales des droits de l'homme, mais qui exerce son métier dans un établissement scolaire où tout le monde n'est pas forcément animé par ces principes et qui, enfin, vit dans une société qui n'est pas forcément démocratique. Comment garder le cap dans ces conditions difficiles?

III. Trois manières de voir

On peut envisager la question de l'apprentissage du «vivre ensemble» de trois points de vue. Décrivons-les rapidement, avant de commenter leurs intérêts et leurs limites.

3.1 Une perspective «gradualiste»

On peut considérer que l'apprentissage du «vivre ensemble» se fait à l'école pour plus tard, quand l'élève devenu grand entrera dans la vie adulte et devra se conduire en être autonome et responsable, acteur de sa société.

Autrement dit, l'élève est considéré dans cette perspective comme «pas encore» autonome, «pas encore» responsable de ses actes. C'est un adulte en devenir. Il le deviendra progressivement, en parcourant les degrés de l'éducation fondamentale. Toutes les matières d'enseignement concourent à cette formation progressive. Certaines plus que d'autres:

- l'instruction civique, qui donne une connaissance des institutions, ainsi que des instruments nationaux et internationaux de défense des droits de l'homme;
- la littérature, qui peint des situations subjectives plus ou moins éloignées et permet de réfléchir à d'autres modèles d'humanité;

- l'histoire, dont le sociologue français Emile Durkheim disait qu'elle était une école de formation morale et politique, en raison de la diversité et de la complexité des situations qu'elle évoque, - situations où l'on voit toujours les déterminismes se combiner avec la liberté.

C'est là une représentation classique de la formation scolaire. Elle insiste sur l'enrichissement des connaissances et l'éducation du caractère par des exemples ou par l'analyse.

En ce qui concerne la relation pédagogique, elle n'est pas pensée comme problématique. On attend de l'élève qu'il adopte la conduite qui convient: concentration volontaire, docilité à l'égard des règles fixées par l'école et spécifiées par l'enseignant.

3.2 Une perspective «non-gradualiste»

Cette perspective ne nie pas que l'élève ne soit pas encore un adulte: il ne l'est pas juridiquement, quoique certains grands élèves puissent l'être. Mais elle considère qu'à son niveau, l'élève est une personne - un acteur de l'école et un agent moral (capable de juger du bien et du mal). Non seulement cet élève est titulaire de droits (même un nourrisson l'est), mais il peut assumer des responsabilités. Et, ajoute cette perspective, il est bon que l'éducation scolaire sollicite cette capacité, car ce faisant, elle aide l'élève à la développer. Un élève qui a des connaissances sur les systèmes politiques et le vivre-ensemble n'aura pas forcément développé de dispositions à les mettre en œuvre. Or, c'est crucial au bout du compte.

Une perspective «non-gradualiste» se préoccupera donc d'exercer au présent les attitudes et façons d'être ensemble qui sont à la base du «vivre-ensemble». Quelles sont-elles? Ce sont, par définition, toutes celles qui soutiennent la coopération.

Une société, dit le philosophe américain John Rawls (et il s'inscrit là dans une longue tradition de philosophie politique), est "un système de coopération sociale équitable entre des personnes libres et égales". Cette définition repose sur une intuition fondamentale qui associe égalité et expérience de la réciprocité, liberté et «faire-avec». Toutes proportions gardées, une classe, une école, peuvent être pensées en ces termes. Plus aisément, même, qu'une société étendue!

Parmi les habiletés et compétences à développer, notons: celles qui consistent à défendre son point de vue par la parole en des termes courtois, à argumenter une demande ou une plainte; l'empathie et la capacité à se placer du point de vue de l'autre; l'art de trouver des compromis acceptables et bons du point de vue de leurs effets; la capacité à s'engager dans une responsabilité et à rendre compte de ce qu'on en a fait; la capacité à faire des propositions pour résoudre un problème qui se pose dans la classe ou dans l'école; la capacité à s'interposer dans un conflit, etc. La liste des habiletés et compétences utiles au «vivre-ensemble» est infinie.

Les dispositifs (c'est-à-dire les agencements de règles) qui permettent d'exercer ces habiletés et ces compétences directement à l'occasion d'activités scolaires, sont très nombreux également. Ils dépendent de l'ampleur que l'enseignant peut ou veut donner au travail de ces objectifs dans sa pédagogie. Citons par exemple:

- des dispositifs qui veulent tirer parti de la coopération entre élèves et des conflits de points de vue pour favoriser les apprentissages cognitifs: ce sont les travaux en équipe avec une distribution plus ou moins contrainte des rôles, ou ce que les Américains ont nommé récemment «cooperative learning»;
- l'aménagement de temps spéciaux (une heure hebdomadaire, par exemple) pour résoudre des dilemmes qui se

posent aux élèves. Par définition, des dilemmes n'ont pas de solution évidente, ils opposent des points de vue dont chacun est bien fondé. Il est intéressant d'amener les élèves à en débattre, à pondérer leurs positions initiales, à reformuler celles des autres, etc.;

- le traitement coopératif des conflits, par le concours d'élèves médiateurs, désignés avec l'assentiment de tous et formés spécialement pour s'interposer dans les bagarres; ou par l'institution d'une sorte de réunion de classe («conseil coopératif») où les problèmes de discipline et de violence sont évoqués, et les sanctions décidées. Ce type de conseil peut se tenir aussi à l'échelle d'un établissement. Il présente l'avantage d'éviter aux enseignants d'être toujours juges et parties dans les conflits scolaires;
- le traitement coopératif des projets de classe, grâce à une distribution des responsabilités parmi les élèves, avec des réunions de régulation.

Une expérience démocratique fondamentale est celle par laquelle un groupe d'élèves s'entend sur les règles qu'il va appliquer pour régir sa vie collective dans la classe, ou à l'école. Bien évidemment, tout n'est pas négociable. Il est clair que la loi nationale, pour ne parler que d'elle, s'impose à tous, il serait irresponsable pour un enseignant de laisser des élèves «décider» coopérativement de règles de vie qui la violeraient. Mais, pour des élèves, décider ensemble des règles de vie, dans des limites et selon des modalités dont l'enseignant est le garant, c'est faire l'expérience fondatrice de la liberté réciproque,

- c'est-à-dire d'une liberté qui oblige également chacun vis-à-vis d'autrui.

Beaucoup a été écrit sur les techniques qui peuvent mettre en œuvre ces idées. Certains systèmes éducatifs les promeuvent officiellement. Plus souvent, elles sont tolérées, à mesure même de leur efficacité dans des situations difficiles. Pour des propositions pratiques pour intégrer et pro-

longer dans une pédagogie cohérente l'ensemble des propositions du type de celles que nous venons d'évoquer, le mieux est de s'inscrire dans un réseau d'entr'aide. On peut aussi se reporter aux publications de l'École moderne, association transnationale (Europe du Sud, Europe de l'Est, Afrique) de pédagogues qui poursuivent dans la voie ouverte par le pédagogue Célestin Freinet.

3.3 Une perspective socio-politique

Cette troisième perspective concerne l'association des familles et autres partenaires, par exemple les associations, à l'école.

En effet, l'école n'est pas seulement une matrice pour le vivre-ensemble entre adultes de demain (première perspective) et un espace de vivre-ensemble au présent entre élèves et enseignants (deuxième perspective), elle est aussi, au présent encore, un espace de transactions entre enseignants et parents ou autres partenaires de l'école, et plus largement avec l'environnement social. Les parents ont ou non l'occasion de rencontres informelles avec les enseignants, ils viennent ou ne viennent pas à des invitations, à des convocations, ils peuvent ou non discuter des décisions concernant la scolarité de leurs enfants, ils peuvent ou non faire des suggestions pour soutenir l'école, ils sont ou non partie prenante des décisions que prend l'école, etc.

Les situations à cet égard sont contrastées selon les systèmes institutionnels et les lieux. Néanmoins, en toute logique, la considération que les écoles accordent aux parents n'est pas indépendante de celle qu'elles accordent à leurs élèves, et réciproquement. De plus, ces facteurs psycho-sociaux semblent associés aux résultats scolaires, bien qu'il soit impossible cependant d'établir une relation causale.

Ainsi, des études extensives menées au cours des années quatre-vingt dans les écoles de Londres-centre établissent un lien entre l'efficacité dans les apprentissages, l'organisation, le climat scolaire interne et les relations avec les parents. Il n'y a pas d'école qui aurait une bonne efficacité dans un environnement difficile, en stigmatisant cet environnement. Les écoles à recrutement populaire qui s'avèrent les plus «efficaces» sont aussi des écoles qui ont un bon climat et entretiennent de bonnes relations avec les parents. En revanche, une ouverture aux parents ne suffit pas à garantir l'efficacité. Enfin, on connaît beaucoup de cas où les indicateurs d'efficacité, de climat interne et de relations communautaires sont semblablement dégradés.

La notion de «communauté éducative», qui est légale en France par exemple, exprime l'idée d'une solidarité organique des «partenaires» de l'école, au premier rang desquels les parents, avec les enseignants et autres personnels de l'école, autour de l'élève. Toutefois, cette notion est restée largement théorique. Les rapports entre parents et enseignants demeurent empreints de paternalisme et les droits de parole des parents dans l'école française sont sévèrement limités.

Il semblerait que l'on puisse généraliser: le mode d'association des parents à l'école oscille nécessairement entre communauté éducative et paternalisme (ou hostilité). La relation paternaliste va souvent de pair avec la première conception évoquée ci-dessus, celle de l'apprentissage «pour plus tard», via la fermeture de l'école au milieu. Quant à la relation égalitaire finalisée qu'appelle l'idée de communauté éducative, elle implique une reconnaissance de la dignité et de la capacité des personnes, même si celles-ci sont socialement démunies. Cette visée s'accorde avec l'attribution de ces mêmes traits aux élèves, - comme dans la deuxième conception évoquée plus haut.

IV. Intérêts et limites des approches «gradualistes» et «non-gradualistes» dans des contextes de différenciation socio-ethnique

Chacune des deux perspectives énoncées offre des avantages et des inconvénients pour l'accueil des élèves dans des contextes de différenciation socio-ethnique.

4.1 La perspective «gradualiste»

Selon cette perspective, rappelons-le, l'élève n'est considéré comme titulaire de droits - typiquement - qu'en tant que destinataire d'un enseignement, et il a les obligations corrélatives; il n'est pas considéré comme ayant une existence et des capacités sociales, et des droits et obligations à cet égard. Ces enjeux sont repoussés à plus tard, ou ailleurs. Dans l'espace scolaire, les questions d'appartenance socio-ethnique ne sont généralement pas au programme et l'on fait comme si les conflits qu'elles peuvent induire dans la société étaient suspendus. L'enseignement se focalise sur des contenus énumérés, et ne prend pas en compte ordinairement les dispositions morales et sociales qui servent de base au «vivre-ensemble».

Cette fiction normative a des inconvénients manifestes et graves

D'abord, on manque une ressource de l'éducation. Les conflits de points de vue, les discussions qu'engendrent les divergences, sont une ressource précieuse pour ouvrir les esprits, éclairer le jugement, accéder à l'esprit critique et au raisonnement personnel, traits qui sont généralement considérés comme les ressorts de la raison «raisonnable» des adultes. Ils sont d'autant plus cruciaux lorsque la société est le siège de clivages graves, qui laissent les élèves en proie à des préjugés et stéréotypes contradictoires du monde ambiant.

De plus, on manque un problème. L'enseignement dispensé selon cette perspective ignore ce que les sociologues anglais de l'éducation ont appelé, dans les années soixante-dix, le «curriculum caché», c'est-à-dire tous les apprentissages que réalise l'élève presque nécessairement, mais sans que les maîtres le veuillent et même à l'encontre de ce qu'ils désirent. Ainsi, ils apprennent à dissimuler (leur ignorance), à flatter les manies des maîtres pour se faire bien voir, à rivaliser avec leurs pairs, à mépriser les faibles ou à se moquer d'eux par dessous, etc. L'égalité formelle, qui est de rigueur dans l'enseignement, masque donc un ensemble de processus sociaux qui se nourrissent des formes scolaires elles-mêmes. Parmi les effets latents les plus fréquents, le phénomène du «bouc émissaire» (par lequel un élève ou quelques uns deviennent les victimes de certains autres, qui se protègent en faisant jouer parfois féroce-ment la loi du silence); et encore le manque de bienveillance vis-à-vis des enseignants, voire le développement d'une contre-identification aux maîtres. Les clivages socio-ethniques interfèrent toujours avec ces processus, de façon variable.

Autre inconvénient, on suscite des problèmes. Contre-identification aux maîtres et curriculum caché, lorsqu'ils ne sont pas gérés (ce qui est souvent le cas), finissent par donner corps à une contre-culture scolaire qui s'exprime à la pré-adolescence en actes d'insolence vis-à-vis des personnes, dégradation des lieux et des matériels, violences diverses. Et ce d'autant mieux que les élèves vivent parfois hors de l'école des situations qui alimentent le ressentiment. Ces situations sont propices à l'effet boule-de-neige: de même qu'une petite boule peut s'agrandir démesurément en roulant dans la neige, de même un élève qui commet une faute mineure va finir par être exclu après une série de péripéties où son cas s'aggrave, tandis qu'il veut garder la face. Faute de volonté de médiation, rien n'arrêtera le mouvement.

Enfin, cette position favorise la stigmatisation des parents, notamment de ceux qui appartiennent à des groupes minorisés. Nous ne parlons pas ici de «minorité» constituée ou reconnue (il n'en existe pas dans tous les systèmes politiques), mais du processus universel par lequel des individus ayant une origine «différente» sont repérés dans les transactions sociales et se voient assigner un traitement défavorable, ce qui peut les amener à tenter de dissimuler leur appartenance ou plus rarement à «retourner leur stigmate» pour s'en faire gloire, comme dit le sociologue américain Erwin Goffman. Les relations de l'école avec les parents sont fortement marquées par un tel processus de «minorisation», dans certains contextes. L'accusation d'incompétence ou de désintérêt, portée globalement à leur rencontre par les agents scolaires, en est alors à la fois l'effet et le symptôme. C'est le cas, peut-on penser, pour certains groupes immigrés en France, - pays qui récuse l'idée de «minorité» au nom de sa doctrine de l'unité nationale connue sous le nom de «jacobinisme».

Ceci vient renforcer la fermeture de l'école à son environnement, fermeture qui est de principe dans cette première conception des responsabilités scolaires à l'égard du «vivre-ensemble». Les échecs scolaires des élèves, les actes d'indiscipline, et toutes autres difficultés dont les maîtres pourraient se sentir responsables, seront d'autant plus facilement imputés au milieu de vie. Il ne sera pas rare dans ces conditions de voir le paternalisme se transformer en hostilité et en mépris. L'incrimination des parents, récurrente dans les secteurs stigmatisés par la concentration de populations minorisées, justifiera ainsi à la fois le non-pouvoir scolaire des parents et la non-imputabilité des personnels de l'école.

Pourtant, cette première conception emporte aussi des effets positifs. Rappelons-nous tout ce qu'un enseignement purement déclaratif des droits a apporté comme réserve de mobilisation dans les pays qui étaient colonisés.

Or, en règle générale, rien n'interdit au maître d'enseigner les instruments nationaux et internationaux de défense des droits de l'homme, sauf à prendre en compte les réserves posées par son pays sur tel ou tel article.

Ce type d'apprentissage permet aux enseignants de progresser de façon continue dans leur plan de cours. Il convient aux personnalités qui n'aiment pas l'incertitude, ou à ceux qui veulent introduire pour la première fois un enseignement systématique des droits de l'homme, en testant sa réception par les élèves, les collègues, la direction et les familles.

En outre, dans les cas (rares) où ni la population de l'école ni le milieu de vie des élèves ne sont le siège de clivages ethno-culturels et de processus de minorisation, ce type d'enseignement permet de faire droit, en classe, à des problèmes humains qui risqueraient sinon d'être complètement négligés.

Ce tableau des avantages et inconvénients s'inverse dans l'autre perspective.

4.2 La perspective «non-gradualiste»

Dans cette perspective pédagogique, on considère l'élève, quel que soit son âge, comme un être social et moral, engagé dans des liens avec autrui, porteur d'un sentiment de son intérêt et responsable de ses actes, de telle sorte que l'éducation au «vivre-ensemble» se joue au présent et dans la continuité.

Les avantages de cette perspective dans un contexte d'ethnisation des liens sociaux sont clairs

D'abord elle est solidement fondée. Elle est en effet cohérente avec:

- les instruments normatifs que l'on souhaite enseigner: la *Convention relative aux droits de l'enfant* en premier lieu;
- les fondements philosophiques de la démocratie (voir plus haut la citation de J. Rawls), dont les chartes et déclarations des droits déclinent en fait les implications normatives;
- les théories psychologiques de l'apprentissage également. Toutes les théories modernes, depuis Jean Piaget, sont des constructivismes, c'est-à-dire qu'elles partent du principe que l'enfant construit (activement) ses apprentissages en se confrontant avec les objets et en interagissant avec autrui. Il n'est ni un réceptacle passif des connaissances qui lui sont transmises, ni une «cire molle» que l'enseignement viendrait modeler. L'apprentissage suppose la mobilisation d'un sujet apprenant.

De plus, la perspective «non-gradualiste» est solidement étayée en pratique. Dans les pays riches, la réflexion pédagogique s'est emparée de ces idées-forces psychologiques, politiques et morales depuis des décennies et les a appliquées à l'apprentissage scolaire. On dispose aujourd'hui pour la lecture et l'écriture, pour les sciences, pour l'histoire, pour l'éducation morale, etc. d'outils et de pistes qui mettent en œuvre ces principes de toutes sortes de façons. Mais il n'y a aucune raison de les réserver aux pays riches. Le mouvement issu de Freinet, dont nous avons parlé plus haut, existe en Afrique. Plus généralement, si les principes sont justes, le problème qui se pose pour les mettre en œuvre est d'ordre pragmatique (difficulté d'amorcer un changement vu le poids des habitudes et les idéologies pédagogiques et sociales dominantes). Ce problème de déclenchement peut d'ailleurs se poser aussi de façon aiguë dans des pays riches.

En ce qui concerne la différenciation ethno-culturelle, on se préoccupe avant tout dans cette conception d'ouvrir aux élèves des possibilités d'expression et de discussion. Surtout sur ce sujet, par définition conflictuel et délicat

(voir ce que nous avons dit plus haut des processus de minorisation), on préférera utiliser toutes les voies d'une pédagogie de l'expression et de la communication. Il s'agira de faire droit aux demandes d'élèves, en accompagnant chacun autant que de besoin dans l'élaboration d'un travail (exposé, dossier, production quelconque) qui sera ensuite de quelque façon communiqué à la classe, voire au dehors de la classe. On restreindra l'enseignement magistral aux connaissances objectives dont les élèves ont besoin de toutes façons pour se situer. Il faut en effet permettre de dire et de se dire, mais absolument éviter tout ce qui peut être reçu comme une «assignation à être» différent.

Faut-il aller plus loin que l'acceptation, et revendiquer une reconnaissance des identités culturelles différentes? C'est la position d'un philosophe tel que le Québécois Charles Taylor. Pour lui, le sentiment de notre dignité passe par la reconnaissance par autrui de notre identité culturelle, d'où la nécessité d'une reconnaissance politico-juridique. Cependant, une grande partie des pays de la planète, dont la France, sont beaucoup moins libéraux que le Canada à cet égard, l'idée de «reconnaissance» n'y est pas acceptée. En tout cas, dans l'espace pédagogique, ce dont l'enseignant doit se préoccuper c'est moins des droits en tant que tels (sauf à respecter bien sûr ceux qui sont déclarés) que des intérêts éducatifs des élèves. Chaque élève doit pouvoir développer le sens de sa propre dignité: voilà l'exigence de base lorsqu'on se préoccupe de développer à l'école le savoir-vivre ensemble. Cette exigence s'applique aussi aux parents, qui doivent être assurés d'un accueil courtois et d'une écoute.

Les inconvénients de cette perspective dans un contexte d'ethnicisation des liens sociaux

Dans ces contextes, les stéréotypes ethniques et autres représentations sociales négatives circulent plus ou moins

publiquement. L'enseignant épris de justice va les trouver partout, chez ses collègues, chez les parents, chez les jeunes.

Comme la perspective «non-gradualiste» considère que le vivre-ensemble ne peut pas ne pas se travailler au présent, il va s'agir de gérer ces représentations sociales et les conflits variés qu'elles occasionnent. Cela implique un réel engagement. On peut s'attendre à ce que, pour l'enseignant, les temps de grand bonheur alternent avec les temps de lassitude. En effet, comme tout engagement minoritaire, ce parti-pris éducatif requiert:

- une grande constance, la capacité de persister malgré les obstacles;
- une personnalité qui tolère l'incertitude;
- une grande cohérence dans la mise en œuvre des principes avec les élèves comme avec les autres adultes de la communauté éducative. Ce qui, à son tour, implique à la fois:
- une capacité stratégique à planifier son action;
- une bonne technicité: il faut être à l'aise avec les gestes professionnels, savoir tirer profit des opportunités qui se présentent (au premier rang desquelles les conflits à gérer, mais aussi les projets à engager), tout en assurant la progression éducative.

V. Prolongements

Les contradictions normatives

Il arrive souvent que les (des) parents n'aient pas une conception libérale de l'autorité, que certains adhèrent aux stéréotypes méprisants à l'égard des groupes minorisés et fassent pression pour que leurs enfants soient dans des classes préservées, que la direction de l'école et d'autres enseignants aient aussi ce genre de vues. Des jeunes peuvent afficher des idées contraires à la justice sociale, etc. En

bref, l'éducation scolaire se poursuit souvent dans un contexte de contradictions normatives.

Dans notre hypothèse de travail, cette situation est banale (ce qui ne revient pas à sous-estimer la gravité des haines qui peuvent se développer dans certains contextes). Cette situation constitue en elle-même une indication pour une pédagogie de type «non-gradualiste», qui pose que le vivre-ensemble doit se construire au présent, à travers des situations pédagogiques orientées à cette fin, notamment [mais pas seulement: voir plus haut, § 3.2] en amenant les élèves à réfléchir moralement sur les conflits qui partagent le corps social.

Les contradictions normatives ne sont donc pas une objection de principe à cette visée pédagogique. Le problème qu'elles posent est d'ordre pragmatique. Il doit être résolu au cas par cas. Le critère décisif est alors l'effet produit, à court et moyen terme: les meilleurs choix sont ceux qui amènent les meilleures suites dans la dynamique du vivre-ensemble.

Les parents analphabètes

Ils sont démunis pour suivre et accompagner la scolarité de leurs enfants. Comment les considérer comme membres de la communauté éducative centrée sur l'élève

Premièrement, l'analphabétisme des parents est assurément pour eux source de difficulté sociale, mais il n'a rien à voir avec une incapacité morale, culturelle, sociale et politique. S'ils sont incapables d'utiliser l'écrit, ils savent juger en adultes des situations, ils ont une expérience qui peut apporter beaucoup à l'éducation scolaire, ils possèdent une culture, etc. Il faut donc se garder d'une tendance à projeter les catégories scolaires sur les adultes. Cette tendance est typique de l'orientation paternaliste à l'égard des parents: elle tend à leur assigner dans l'école une place analogue à celle de leurs enfants.

En pratique, on peut distinguer deux problèmes particuliers. D'une part, ces parents sont intimidés par l'école, ou bien, s'ils ont connu eux-mêmes une carrière scolaire écourtée par l'échec, ils en ont un souvenir douloureux. Dans tous les cas, il y a des chances qu'ils restent à l'écart des réunions scolaires, qu'ils ne se rendent pas aux convocations, etc. Ce retrait est l'expression d'une peur, d'un malaise, mais nullement d'un manque d'intérêt. Au contraire, dans de nombreux cas, ces parents attendent beaucoup de l'école: ils en attendent pour leurs enfants l'assurance d'une vie meilleure que la leur. Leur projet de réussite est en fait exactement le même que celui que déclare l'école. Il y a donc quelque chose à faire, sans aucun doute, pour qu'ils se sentent plus à l'aise quand ils viennent à l'école. Par exemple, aménager un espace au sein de l'école pour les recevoir de façon digne, dans une relation citoyenne; ou tenir des réunions à l'extérieur de l'école, dans ce qu'ils considèrent comme leur espace, leur quartier, où les enseignants s'aventurent peu... D'autre part, il est possible aussi de montrer à ces parents comment ils peuvent être utiles à la scolarité de leurs enfants, surtout les jeunes enfants au moment de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: ils peuvent regarder leurs travaux, les écouter lire, etc., donc valoriser le travail de l'écrit. Pour une aide plus spécifique en dehors de l'école, il est rare qu'il n'y ait personne ni aucune institution dans le voisinage qui puisse la dispenser: cela aussi, il convient de le discuter avec ces parents.

Une dernière remarque sur ce point: le manque de formation. La rencontre avec les parents exige des savoir-faire particuliers de la part des maîtres. Notamment, savoir écouter et reformuler des demandes, savoir faire preuve d'empathie (mettre à distance sa propre culture pour se mettre à la place d'autrui). On apprend aux sociologues à le faire durant leur formation, mais trop rarement aux enseignants, qui en auraient le plus grand besoin.

La lourdeur des classes

Dans certains pays, il y a des classes de plus de cent élèves. Elles manquent en outre de matériel didactique, elles sont mal installées... Que peut-on faire dans ces conditions? Ici encore, il ne s'agit pas théoriquement d'une question de principe mais d'une question de pratique. Mais est-ce qu'on n'atteint pas là le seuil de l'infaisable?

Sans prétendre répondre, il faut noter que, si ce genre de problème ne semble plus aujourd'hui se poser qu'aux pays moins développés, cela n'a pas toujours été le cas. Dans les années quarante, les classes des campagnes françaises avaient couramment soixante élèves, de cinq niveaux scolaires différents. L'instituteur organisait des «coins» ou des «tablées» d'enfants par niveau d'âge ou par niveau scolaire, et dirigeait le travail de chacun un peu à la façon d'un chef d'orchestre. Le matériel didactique était constitué de quelques manuels, de cahiers et surtout d'ardoises, d'affiches. Le maître utilisait toutes les ressources extérieures possibles pour bâtir ses leçons. Plus anciennement, aux débuts du XIX^{ème} siècle, lorsque les maîtres étaient encore plus rares et les besoins immenses - ce qui ressemble à la situation actuelle de certains pays d'Afrique -, une formule inventée en Angleterre et propagée en France permettait d'instruire quelque 120 élèves à la fois. Elle est connue sous le nom d'«enseignement mutuel». Les élèves étaient, là aussi, regroupés en tablées par niveau scolaire. Mais, de plus, il y avait une répartition des responsabilités telle que chaque tablee était placée sous la direction d'un élève plus avancé, qui relayait le maître et lui rendait compte. Une astuce: la tablee des petits était une large planche à bords relevés couverte d'une couche de sable. Les enfants écrivaient dessus avec leur doigt, comme sur une sorte d'ardoise collective, puis on passait une réglette et ils pouvaient recommencer.

Cette évocation des débuts de l'école de masse en France n'a d'autre but que de rappeler que l'ingéniosité devant les problèmes peut accoucher de solutions intéressantes, «modernes». Une autre illustration: Célestin Freinet, déjà mentionné, avait été victime des gaz de combat pendant la guerre de 1914-1918. Ce handicap l'empêchait de parler d'une voix forte. C'est dans ces conditions, après beaucoup de lectures et de discussions il est vrai, qu'il élaborait sa célèbre pédagogie «coopérative», basée sur l'implication des enfants dans des projets concrets décidés par eux, qu'ils racontaient ensuite à leurs «correspondants» en les écrivant à l'aide de l'imprimerie. Ses élèves étaient pour beaucoup des fils de travailleurs agricoles immigrés d'Italie. La pédagogie des pauvres n'est pas forcément une pauvre pédagogie...

Problèmes d'intégration de la classe

Dans une pédagogie active du vivre-ensemble, ne risque-t-on pas d'être débordé par l'agitation de la classe, ou par les dissensions au sein du groupe classe, quelle que soit leur origine? Ne risque-t-on pas de donner trop de marge de liberté à des enfants ou des jeunes violents, ou rebelles, qui vont casser le travail des autres et perturber les activités collectives? Et, inversement, ne risque-t-on pas de voir s'isoler ou ne pas participer des jeunes qui ont pris l'habitude, par exemple, de jouer à l'ordinateur, et qui ne recherchent plus ni le contact ni l'opposition avec autrui? C'est certain. Mais y a-t-il une autre façon de traiter ces problèmes à l'école de manière éducative?

Dans une pédagogie qui vise avant tout à donner des connaissances déclaratives sur le «vivre-ensemble» en reportant leur mise en œuvre à plus tard, la classe est apparemment calme, mais c'est que les conflits sont couverts, de même que les processus d'auto-isollement de certains élèves [voir plus haut à 4.1]. Ces phénomènes, étant couverts, sont soustraits au travail éducatif. Au contraire,

ils vont pouvoir alimenter ce travail, s'ils se manifestent. Dans certaines classes, par exemple, fonctionnent des heures de «vie de classe», animées par des élèves qui sont désignés par leurs pairs pour cela (ces rôles tournent habituellement d'une séance à l'autre). Dans ces séances sont évoquées, entre autres, les plaintes que certains élèves portent contre d'autres pour toutes sortes de raisons. Ces plaintes sont collectivement examinées, le présumé coupable s'explique, la victime aussi, quiconque a connaissance d'un élément peut témoigner, la nécessité d'une sanction est discutée, et le cas échéant l'assemblée en décide. N'est-ce pas faire d'une pierre deux coups? D'une part, l'élève fautif est sanctionné ou averti, et symboliquement réadmis dans le groupe. Sa dignité n'est pas blessée. D'autre part, tous ont vécu une expérience morale forte, tout ont senti ce qu'implique d'eux le maintien des règles de justice dans le groupe. Les conditions de la poursuite du travail scolaire n'en seront que mieux assurées.

Ce type de séance se déroule sous l'égide du maître, sous sa responsabilité bien entendu, mais il se peut qu'il n'y fasse aucune intervention. Cette orientation de travail, il faut le redire, implique une technicité de la part du maître. Il doit maîtriser la dynamique des groupes. S'il y a une composante de la formation professionnelle des enseignants qui est cruciale pour qu'ils puissent mettre en œuvre une pédagogie active du «vivre-ensemble», c'est bien celle-là.

Françoise Lorcerie est professeure-chercheuse au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), France, et à l'Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (IREMAM).

DISCRIMINATION DE LA CULTURE MAPUCHE DANS
LE SYSTÈME ÉDUCATIF CHILIEN:
BEAUCOUP À DIRE ET BEAUCOUP À FAIRE*

*par Abraham Magendzo,
en collaboration avec Claudia Dueñas et Francisco Vergara*



I. Contexte

Depuis la pacification de l'Araucanie, événement qui signa l'intégration des Mapuches à l'État chilien, ce peuple est confronté à une lutte permanente pour assurer sa survie et celle de sa culture. Hélas, cet effort se heurte à de nombreux obstacles.

Pour les Mapuches, la pacification représenta un profond traumatisme: l'irruption d'une autre culture revendiquant une mission «civilisatrice» face à la prétendue «barbarie» de leurs propres traditions. Ce trait caractéristique de l'approche des conquérants espagnols, puis de l'État chilien, vis-à-vis du peuple mapuche s'est perpétuée de diverses manières jusqu'à nos jours, tant dans les politiques le concernant que dans les relations individuelles et quotidiennes entre les Mapuches et les non-Mapuches (Huincas). De fait, ces derniers restent dans l'ensemble convaincus qu'il leur appartient de tirer les membres de l'ethnie mapuche d'une condition «inférieure» et de les faire accéder au stade de développement «supérieur» associé à la culture dominante. Pour les Mapuches, cet objectif implique le renoncement à leur langue, à leurs traditions, à leurs structures sociales et à leur représentation du monde.

* *Traduit de l'espagnol*

II. Discrimination de l'ethnie mapuche dans la société chilienne

L'organisation des Nations Unies a défini la discrimination comme "la distinction, exclusion, restriction ou préférence ayant pour but ou pour effet d'annuler ou de limiter la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice des droits de l'homme" (ONU, 1965). Si l'on s'en tient à cette définition, la discrimination ne consiste pas simplement en un traitement différent, mais se caractérise par la volonté délibérée de diminuer ou d'annihiler «l'autre» en le privant de la jouissance et de l'exercice de ses droits, au nombre desquels figure le droit à la culture. De ce fait, la réflexion sur la discrimination nous conduit rapidement à méditer sur la notion de différence et de diversité, et à conclure que la quête de l'égalité ne saurait impliquer une homogénéisation des diverses cultures existantes, mais qu'elle suppose, au contraire, la reconnaissance de leurs mérites individuels et de leurs légitimités respectives.

Or, la société chilienne s'est montrée historiquement incapable de reconnaître la culture mapuche dans toute sa diversité et sa richesse, s'évertuant à l'inverse à élaborer à son sujet tout un éventail de stéréotypes qui, tantôt idéalisateurs tantôt dévalorisants, ont contribué au cours du temps à creuser le fossé en étouffant la spécificité des Mapuches et en occultant leur contribution au développement du pays. Pour Milán Stuchlik, la représentation courante de ce peuple n'est qu'une construction intellectuelle des Chiliens qui vise, non pas à le décrire ou à le comprendre, mais à fonder et justifier leur propre attitude à son égard (Stuchlik, 1974, p. 50). En d'autres termes, la société chilienne a enfermé les Mapuches dans une série de stéréotypes qui ont revêtu une grande importance idéologique et qui constituent, en même temps qu'une source indirecte de discrimination à leur encontre, l'un des principaux obstacles à la construction d'une identité mapuche en milieu urbain. Le premier des stéréotypes identifié par

cet auteur remonte à l'époque de la conquête et de la colonisation espagnoles, où l'on regardait les indigènes comme de «valeureux guerriers», mais aussi comme des sauvages et des barbares sans religion. Un deuxième stéréotype apparaît au moment de l'indépendance: les valeureux guerriers deviennent alors des «bandits sanguinaires» vivant de rapines et de pillages. La pacification en fait des «indiens veules et ivrognes» et, ultérieurement, une vision paternaliste dépeint les Mapuches comme des enfants qu'il faut éduquer et civiliser. Enfin, dans les années 60, prend forme une vision que Stuchlik qualifie de «pan-éducative»: "L'image de l'indien attardé, faible et ignorant subsiste, écrit-il, mais on lui impute désormais le désir d'apprendre, de changer de vie - en bref, de se «chiléniser»" (idem, p. 47).

À travers ces stéréotypes, la culture mapuche est mutilée, puisqu'on n'en reconnaît plus qu'une portion essentiellement négative au regard de laquelle la culture dominante apparaît comme l'unique salut. Un tel scénario exclut toute possibilité d'intégration culturelle, n'autorisant que l'assimilation, un processus déjà largement accompli au sein de cette ethnie «primitive».

S'agissant de l'exode rural des Mapuches, notamment à destination de Santiago, diverses études confirment qu'il passe par leur assujettissement à la société et à la culture huincas (occidentales/blanches) et, par voie de conséquence, par un affaiblissement de leur identité. De fait, les Mapuches qui migrent vers les villes doivent faire face non seulement à un mode de vie entièrement nouveau, mais aussi à un environnement fortement raciste et discriminatoire qui les incite à abdiquer leur propre culture dans l'espoir de se fondre plus facilement dans le moule. Ancan (1994, p. 12) note que "la première génération de Mapuches nés en ville s'est heurtée à un très lourd défi ethnico-culturel, car il lui a fallu affronter les exigences inconciliables de la tradition et de l'assimilation, au prix

d'un dramatique conflit identitaire." En bref, les Mapuches urbanisés se sont trouvés contraints d'abandonner leur culture et leur langue pour pouvoir s'intégrer à leur nouveau milieu.

Comme l'ont établi divers anthropologues, la culture mapuche a néanmoins survécu à ces épreuves grâce au maintien des croyances et des coutumes dans les villages. C'est cette persistance - ou résistance - de la culture et de la société mapuches jusqu'à nos jours qui a permis de parler d'une identité mapuche traditionnelle, identité qui tend à être occultée dans les agglomérations urbaines afin de s'adapter à un environnement hostile. Toutefois, soulignent Cuminao et Moreno (1998:24), "le migrant qui s'établit en ville ne coupe pas radicalement son lien avec la communauté rurale d'origine, mais il doit composer avec les nécessités de l'insertion et de l'intégration dans la société moderne. L'adaptation à la vie urbaine entraîne la déstructuration de la culture originelle et son remodelage en fonction du nouveau milieu, en l'occurrence l'espace urbain." De fait, les récentes études anthropologiques rompent avec l'idée communément admise selon laquelle les Mapuches des villes seraient totalement assimilés et semblables à n'importe quel autre groupe des quartiers populaires des agglomérations urbaines. Elles indiquent au contraire que, derrière le masque de l'intégration, subsiste une identité mapuche ou ethnique bien réelle, quoique très complexe et distincte de celle observée dans les communautés rurales en raison de la restructuration imposée par l'adaptation à la vie urbaine.

Les conclusions des différentes enquêtes consacrées au phénomène de l'urbanisation des indigènes ont été confortées par les résultats du recensement de 1992, qui a révélé que plus de 44 pour cent des Mapuches étaient alors établis dans la région métropolitaine. Ces statistiques officielles permettent de mettre en évidence une réalité encore méconnue: aujourd'hui, 6 Mapuches sur 10 vivent dans les

villes, près de la moitié résident à Santiago, et seulement 15,49 pour cent demeurent encore dans leur pays d'origine - la région de La Frontera, dont la capitale est Temuco.

Tout ceci nous impose une réflexion quant à la présence mapuche dans les centres urbains et à l'identité mapuche dans ce même milieu. Cette identité se fonde sur une mémoire historique et un passé commun qui assurent la continuité de la culture mapuche, mais sa transmission en milieu urbain passe par une adaptation et par des processus de réorientation d'une extrême complexité qu'on commence seulement à étudier et vis-à-vis desquels l'école joue un rôle qu'on ne saurait sous-estimer.

III. École, interculturalité et multiculturalité

Comme nous l'avons déjà souligné, la société chilienne, en dépit de sa profonde diversité culturelle, abrite toujours des comportements très discriminatoires qui semblent se répercuter dans le système éducatif. Historiquement, celui-ci a pratiqué une politique d'uniformisation et d'homogénéisation, sous les angles tant ethnique que culturel et linguistique, ignorant et occultant ainsi l'existence des peuples indigènes, leur culture et leur langue, ou les reconnaissant uniquement dans une optique ethnocentriste dominante qui dévalorisait leur apport et les présentait à travers des images stéréotypées à connotation très négative (Magendzo, 1978; 1996).

L'enquête intitulée "El conocimiento de los procesos de discriminación en la escuela" a mis en lumière les pratiques courantes de discrimination au sein de l'institution scolaire. S'agissant plus spécialement de la discrimination ethnique, elle a révélé que celle-ci intervient aussi bien entre élèves que dans la relation maître-élève, et qu'elle revêt des tournures particulières qui la distinguent des autres formes de discrimination identifiées. Les discriminations liées à l'aspect physique (obèses, laids), à la personnalité (timides,

dissipés) ou à la performance scolaire (mauvais élèves) se fondent sur des caractéristiques propres à l'individu et touchent à son identité personnelle; en revanche, la discrimination ethnique, qui vise essentiellement des jeunes d'origine mapuche, fait intervenir une composante culturelle et affecte la construction de l'identité culturelle, comprise comme "l'identité sociale focalisée sur l'appartenance à une culture" (Infante, 1998, p. 5). Dans les écoles visitées, on constate que l'existence théorique d'ethnies n'est pas mise en doute, mais que ces dernières sont envisagées comme des éléments «exotiques» fondés sur l'image stéréotypée élaborée par notre société, ce qui revient à nier la spécificité culturelle des intéressés. Parmi les clichés ou qualificatifs associés aux élèves d'origine mapuche par leurs camarades figurent les termes «folkloriques», «faibles et pauvres» ou «stupides». Quant aux enseignants, ils les perçoivent comme «plus calmes» et avouent parfois ressentir à leur égard un sentiment de pitié; par ailleurs, bien qu'admettant l'existence au sein de la société de formes de discrimination à l'encontre des Mapuches, ils considèrent que l'institution scolaire n'a aucune responsabilité dans ce phénomène et que certaines pratiques courantes dont eux-mêmes sont quotidiennement témoins - comme les moqueries relatives aux patronymes des Mapuches - ne revêtent aucun caractère discriminatoire.

Il convient de noter que la discrimination à l'école ne s'exprime pas seulement sous la forme classique de l'exclusion et du rejet, mais également d'une manière paradoxalement positive: le paternalisme et l'hypervalorisation de l'indigène, non pas du point de vue de la connaissance, mais à travers la mise en relief de certaines vertus associées aux Mapuches de l'époque de la Conquête. Quoique flatteuse, cette attitude contribue à perpétuer une image réductrice et dépassée de cette culture, image à laquelle les jeunes Mapuches d'aujourd'hui peuvent difficilement s'identifier et qui dresse un obstacle difficilement franchissable entre eux et leurs camarades de classe.

Ainsi, non seulement l'école participe à la discrimination envers les individus issus d'une culture perçue comme marginale, mais elle occulte les apports de ladite culture à la société et méconnaît la diversité propre à notre époque, alors même que cette diversité est universellement reconnue comme un élément essentiel du développement culturel, non seulement de chaque peuple, mais de l'humanité tout entière (Magendzo, 1994).

Tel est bien en effet le sens de l'article I de la *Déclaration des principes de la coopération culturelle internationale* adoptée, en 1966, par les Nations Unies: " Dans leur féconde variété, dans leur diversité et par l'influence réciproque qu'elles exercent les unes sur les autres, toutes les cultures font partie du patrimoine commun de l'humanité."

La négation de cette diversité et de l'influence réciproque des cultures, de même que la marginalisation et la dévalorisation de certaines cultures constitutives du patrimoine de l'humanité, ont eu des conséquences dévastatrices pour les peuples aborigènes. L'instauration d'une école monoculturelle (occidentale) et monolingue (castillan) a entraîné chez ces derniers un dramatique processus de déculturation et la perte de leurs langues maternelles ou vernaculaires en même temps qu'une profonde crise d'identité, car elle comportait de facto une dévalorisation de leur propre culture et de leurs langues, assimilées à une barbarie qui devait être dépassée. L'école a donc conforté l'attitude discriminatoire de la culture dominante en adoptant un modèle éducatif ethnocentriste et unificateur qui a rendu impossible la découverte de «l'autre», l'acceptation de la différence et la reconnaissance de la diversité culturelle de notre société.

Le problème essentiel réside dans le fait que les pratiques discriminatoires subies ou décrites par certains membres de l'institution scolaire ne sont pas reconnues comme telles. En d'autres termes, on observe au sein de l'école une dis-

crimination manifeste envers les individus appartenant à des ethnies primitives - notamment les Mapuches - mais ni les élèves ni les enseignants n'ont conscience d'y participer.

Que ce soit dans le contenu de l'enseignement ou dans les pratiques éducatives (le curriculum caché), le système scolaire chilien n'intègre aucune dimension vivante de la culture mapuche, contribuant ainsi de manière inconsciente à nier ou à limiter la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice des droits fondamentaux des peuples indigènes: "La culture nous procure un système de connaissances qui nous permet d'entrer en relation avec les autres et d'interpréter leurs comportements. C'est en assimilant les normes et règles transmises par la famille, l'école, les institutions religieuses, les pairs et les moyens de communication qu'on s'insère dans une culture" (Infante, p. 5). Or, la culture mapuche est absente de l'école, si ce n'est sous une forme stéréotypée; ni les manuels et autres supports pédagogiques, ni les méthodes et moeurs scolaires ne rendent compte de l'univers des jeunes Mapuches urbanisés d'aujourd'hui. De ce fait, c'est tout un pan de la réalité chilienne qui est occulté; l'existence même d'hommes et de femmes, d'enfants et d'adolescents appartenant à une ethnie constitutive de notre société est purement et simplement passée sous silence.

Ainsi, le système éducatif, plutôt que de favoriser la mobilité sociale et la ré-identification ethnique et culturelle des jeunes Mapuches des villes, contribue à accroître leur misère et leur isolement, et, en ignorant ou en négligeant les éléments constitutifs de leur identité, il fait fi de leur droit à la culture. L'école peut être à la fois un lieu d'assimilation de construction de l'identité culturelle; pour les jeunes Mapuches, elle s'est révélée être un instrument d'assujettissement à la culture dominante.

Dans le contexte de la renaissance démocratique, la société chilienne s'est trouvée confrontée au défi de devoir

réparer les dommages causés par un long passé de discrimination envers les peuples primitifs. S'agissant des politiques d'éducation publique, l'EIB (Educación Intercultural Bilingüe) a joué à cet égard un rôle important, mais son potentiel n'a pas encore été pleinement exploité. Sous sa forme actuelle, elle risque même, paradoxalement, d'entretenir la marginalisation des Mapuches urbanisés, son approche de la culture mapuche étant principalement axée sur le monde rural. De fait, la majorité des programmes coordonnés d'EIB touchent les régions VIII, IX et X (sud du Chili), les expériences dans la capitale demeurant encore isolées.

Certes, les jeunes d'origine mapuche scolarisés à Santiago sont des «immigrés» de deuxième, troisième ou quatrième génération, aussi la langue ne constitue-t-elle pas pour eux un facteur essentiel de la construction de l'identité, ni pour leurs parents n'ayant pas été éduqués en mapudungun. Néanmoins, ils continuent de subir une profonde discrimination en raison de leur origine ethnique, tant au sein de la communauté en général que dans le cadre de l'école. Dans ces conditions, l'EIB, en tant que politique d'intégration culturelle, s'avère nettement insuffisante, puisqu'elle ne prend pas en compte la réalité des Mapuches en milieu urbain ni la complexe trame de discriminations dans laquelle ils doivent évoluer.

Tout ceci rend très difficile l'élaboration de politiques éducatives adéquates pour l'intégration socio-culturelle. À notre avis, il importe avant toute chose de mettre en lumière et d'analyser de manière approfondie les diverses formes de discrimination et d'oppression qui ont cours au sein de l'institution scolaire. À partir de là, on pourra dégager des axes de réflexion et des propositions qui aideront cette dernière à prendre conscience de son rôle dans le processus de construction de l'identité et à mieux comprendre comment les discriminations dont elle fait preuve empêchent ou entravent ce processus. Alors, et alors seu-

lement, il sera possible de formuler des approches qui permettront à l'école d'assumer pleinement la diversité et de promouvoir en son sein une véritable multiculturalité, basée sur le respect du droit à la culture de tous ses usagers, quelles que soient leur origine ethnique et leur identité culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

CONADI. (1995). "La población Indígena en la Región metropolitana". Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Santiago de Chile. (Diffusion limitée).

CUMINAO, C., MORENO, L. (1998). "El Gijatum en Santiago. Reconstrucción de la identidad mapuche". Thèse d'anthropologie sociale, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile,

FOERSTER, R. (1993). "Introducción a la religiosidad mapuche". *Editorial Universitaria*, Santiago de Chile.

INFANTE, I. (1998). "Discriminación en educación en Chile. Versión preliminar". UNICEF, Santiago de Chile,

Investigación etnográfica Fondecyt 1960295. (1997). "Informe del proyecto El conocimiento de los procesos de discriminación en la escuela: Un aporte para la educación en el respeto a la diversidad", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile.

MAGENDZO, A. (1998). "Curriculum y Cultura en América Latina", PIIIE, Santiago de Chile.

MAGENDZO, A. (1994). "La invisibilidad del otro y la educación en derechos humanos, in Ensayos para la reconciliación". Derechos Humanos Fundamento de la convivencia. Concurso Nacional de Ensayos Segundo

Corporación de Reparación y Reconciliación, Santiago de Chile, pp. 13-35.

MAGENDZO, A. (1996). "Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad", PIIIE, Santiago de Chile; Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, Colombia Cap.

NATIONS UNIES. (1965). *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*.

NATIONS UNIES.(1987). *Déclaration des principes de la coopération culturelle internationale* (1966). In: Máximo Pacheco, "Los Derechos Humanos". Documentos Básicos. Editorial Jurídica de Chile, Santiago de Chile.

STUCHLIK, M. (1974). "Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea". Nueva Universidad, Santiago de Chile.

Les auteurs sont membres du Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile. Abraham Magendzo est également membre de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP.

Avec le soutien de la Fondation suisse pour la culture Pro Helvetia

