

Collection
Thématique/Temática/Thematic

N° 9

juin/julio/july 2001

L'éducation, une question de droit
Educación : una cuestión de derecho
Education : a matter of law

Textes de

Kitty Arambulo

Jean Hénaire

Bernard Defrance

Abraham Magendzo

Véronique Truchot

Charlotte Henay

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

International training center on human rights and peace teaching

Centro internacional de formación para la enseñanza
de los derechos humanos y la paz

CIFEDHOP

Le CIFEDHOP a été créé en 1983 par l'Association mondiale pour l'École instrument de paix (EIP). Il est animé par une équipe pédagogique internationale de formateurs et de chercheurs spécialisés dans l'éducation aux droits de l'homme et à la paix. Chaque année, le CIFEDHOP organise, à Genève, une Session internationale de formation pour les enseignants et les enseignantes des écoles primaires, secondaires et professionnelles. Il tient également ailleurs dans le monde des sessions régionales et nationales.

El CIFEDHOP fué fundado en 1983 por la Asociación Mundial Escuela Instrumento de Paz (EIP). Está integrado por un equipo pedagógico internacional de formadores e investigadores especializados en la educación por los derechos humanos y la paz. Cada año, el CIFEDHOP realiza en Ginebra, una Sesión internacional de formación para docentes de escuelas primarias, secundarias y profesionales. Además organiza, en otras partes del mundo sesiones regionales y nacionales.

CIFEDHOP was founded in 1983 by the World Association for the School as an Instrument of Peace (EIP). It is directed by an international team of educators and researchers specialized in human rights and peace education. Each year in Geneva, CIFEDHOP organizes an international training session for teachers from primary, secondary and vocational schools. It also organizes national and regional sessions around the world.

CIFEDHOP

5, rue du Simplon, 1207 Genève, Suisse

Guy-Olivier Segond, Président

Monique Prindezis, Directrice

Téléphone : (22) 736 44 52

Télécopieur : (22) 735 06 53

Courrier électronique : cifedhop@mail-box.ch

Site internet : www.eip-cifedhop.org

Collection

Thématique/Temática/Thematic

Coordination

Coordinación

Jean Hénaire

**avec la collaboration de
con la colaboración de
with the collaboration of**

Suzanne Gall

Monique Prindezis

Mise en pages

Compaginación

Layout

Grafigne

Impression

Impresión

Printing

Alpha Offset

Les opinions émises dans les articles de cette collection n'engagent que leurs auteurs et non pas nécessairement le CIFEDHOP.

Las opiniones expresadas en los artículos de esta colección comprometen solamente al autores y no necesariamente a la CIFEDHOP.

The opinions expressed in the articles included in this collection are those of their authors and not necessarily those of CIFEDHOP.

© **CIFEDHOP**, Genève, juin 2001

Tous droits réservés ISBN 2-9700247-3-X

DANS CE NUMÉRO/CONTENIDO/SUMMARY

Présentation/Presentación/Introduction 9

Monique Prindezis

Vue d'ensemble/Presentación general/Overview

A Rights Approach to Education 13

Kitty Arambulo

Le droit à l'éducation : entre discours et réalités 23

Jean Hénaire

Être sujet de droit à l'école

Ser sujeto de derecho en la escuela

Grounds for law in schools

Créer des conditions d'un apprentissage de la démocratie.
Réflexions sur la mise en pratique du droit dans la classe et
dans l'école 49

Bernard Defrance

El derecho a la educación : una reflexión desde el paradigma
crítico y la educación en derechos humanos 73

Abraham Magendzo K

L'apprentissage à l'école des règles
et le droit à l'éducation 91

Véronique Truchot

De l'exclusion à l'inclusion

De la Exclusion à la Inclusion

From exclusion to inclusion

Conditions Favorable to the Realization of the Right to
Education : Issues and Implications
for Aboriginal Peoples 129

Charlotte Henay

PRÉSENTATION

par Monique Prindezis



Pour la première fois depuis sa création, en 1992, Thématique tente l'essai d'un numéro annuel trilingue. La vocation internationale et l'audience multiculturelle du CIFEDHOP nous invitaient à prendre une telle orientation. Certains pourront y trouver un certain inconvénient dans le mesure où les articles ne sont pas intégralement traduits dans les autres langues sélectionnées. Pour pallier un tant soit peu cet inconvénient, chacun des textes est précédé d'un court résumé qui en présente l'idée générale. Certes, nous aurions pu faire davantage – et nous l'aurions fait volontiers – n'eût été le manque de ressources dont il faut bien dire qu'il constitue un problème récurrent pour toute organisation composée de bénévoles qui consacrent beaucoup de temps pour assurer à cette collection sa continuité dans le temps.

C'est dans la mouvance du thème de la Session internationale de juillet 2000 que nous proposons un ensemble de réflexions sur le droit à l'éducation. Un droit au passé et au présent contrastés dont la volonté d'application universelle a peine à quitter le registre des vertueuses intentions qui émaillent les déclarations finales des grandes conférences internationales. Les textes contenus dans ce présent numéro s'éloignent des discours de circonstance déjà bien connus et aux effets mitigés par ailleurs. Ils jettent plutôt un regard actuel et prospectif sur les orientations et les conditions politiques, sociales, institutionnelles et éducatives qui freinent ou favorisent la réalisation de ce droit à l'éducation.

PRESENTACIÓN

por Monique Prindezis



Por primera vez desde su creación en 1992, Temática intenta publicar un número anual trilingüe. Su vocación internacional y la audiencia multicultural del CIFEDHOP nos sugirió esta orientación. Algunos podrán encontrar ciertos inconvenientes, dado que los artículos no están todos traducidos en los otros idiomas seleccionados. Para atenuar esta situación cada texto está precedido de un pequeño resumen que presenta la idea general. Podríamos haber hecho mejor, y lo hubiéramos hecho con gusto si hubiésemos dispuesto de los medios necesarios, este es el problema de toda organización compuesta por voluntarios. Como los nuestros que trabajan para que esta colección perdure en el tiempo.

Durante la Sesión Internacional de julio de 2000 propusimos un conjunto de reflexiones sobre el tema del derecho a la educación. Un derecho contrariado tanto en el pasado como en la actualidad cuya voluntad de aplicación universal no quiere quitar las intenciones expuestas en las declaraciones finales de las conferencias internacionales. Los textos que aparecen en este número se alejan de los ya conocidos discursos circunstanciales y moderados. Tienen, sobre todo, una mirada actual y prospectiva sobre las orientaciones y las condiciones políticas, sociales, institucionales y educativas que frenan o favorecen la realización del derecho a la educación.

INTRODUCTION

by Monique Prindezis



For the first time since its creation in 1992, Thematic is publishing a trilingual annual edition. CIFEDHOP's international vocation and multicultural audience encourage us to take this new direction. At first, some may find it inconvenient as the articles are not fully translated into the other languages. To lessen this «inconvenience», each text is preceded by a short summary that gives the general idea of its content. It's true that we could have done more and we would have done it willingly – except for a shortage of resources, which it must be said is the continual problem for every organization relying on volunteers. These volunteers already give as much time as they can to ensure that this collection is published each year.

In line with the theme of the July 2000 International Session, we herewith propose a number of reflections on the right to education. A right with a contrasting past and future, with the willingness for universal application showing great difficulty in getting past the virtuous intentions recorded in the final statements of global conferences. The articles included in this issue go beyond the well-known words suited to those occasions, with their mixed effects. They take a look, for today and tomorrow, at the political, social, institutional and educational directions and conditions that favor or inhibit the realization of the right to education.

A RIGHTS APPROACH TO EDUCATION

by Kitty Arambulo



Dans le domaine de l'éducation, il convient de développer une posture qui place le droit à l'éducation au centre de nos préoccupations, à partir de la notion de droit de l'homme telle que présentée dans les instruments juridiques relatifs au droit international des droits de l'homme. La prise en compte de ces droits en matière d'éducation ajoute à la valeur de celle-ci. Ces droits ont pour objet de protéger les personnes et de garantir l'égalité pour tous, notamment dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'habitation, du travail. Il ne s'agit pas là de considérations humanitaires, mais bel et bien de droits en tant que tels.

En el campo de la educación, conviene desarrollar una postura que ubique el derecho a la educación en el centro de nuestras preocupaciones, a partir de la noción del derecho humano tal como lo demuestran los instrumentos jurídicos relativos al Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Tomar en cuenta estos derechos educativos aporta valor a la educación misma. Estos derechos tienen por objeto proteger a las personas y garantizar la igualdad para todos, especialmente en el campo de la educación, la salud, la vivienda y el trabajo. No se trata de consideraciones humanitarias sino de derechos en tanto que tales.

In the field of education, it is advisable to take a position that places the right to education at the center of our concerns, to start from human rights principals as stated in the legal instruments related to international human rights law. The recognition of these rights concerning education adds to their value. These rights are aimed at protecting individuals and guaranteeing equality for everyone, specifically regarding education, health, housing and work. These are not humanitarian considerations, but well and truly rights as such.

Education, including human rights education, has a crucial role in all efforts to promote and protect the human rights and fundamental freedoms of all people.

However, present reality paints a sobering picture. Approximately between 110 and 140 million children of school-going age have no access to primary education. In addition, a considerable number of adults lack the basic or fundamental education required to be functionally literate, which means that they are unable to perform basic functions necessary in present society, such as filling out a simple form or performing simple mathematics. This situation persists, despite the efforts of the international community since the 1960s to ensure universal primary education for all, and later on, to ensure basic education for all by the year 2000, a year later changed to 2015. In short, the inability of the international community to adequately address the issue of education so far has been evident.

The main point made in the present statement is the importance of adopting a rights approach to education, based on the provisions of the relevant international human rights instruments, i.e. speaking of education as a human right, the RIGHT to education. Mainstreaming human rights and a human rights perspective in all activities and efforts with

respect to education has a unique added value. Those issues, which human rights aim to protect and guarantee, such as education, but also health, adequate housing, just and favourable conditions of work, fair and equal justice, are not matters for charity – they are matters of RIGHTS.

With specific regard to education, the human right to education means that it is the entitlement and rightful claim of all individuals and peoples, which is participatory, empowering, accountable and non-discriminatory, and which is based on universal and inalienable principles of human rights and freedoms¹. All these elements have been captured eloquently in the first paragraph of General Comment No. 13 on the right to education of the UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights, the supervisory body of the International Covenant «Education is both a human right in itself and an indispensable means of realizing other human rights. As an empowerment right, education is the primary vehicle by which economically and socially marginalized adults and children can lift themselves out of poverty, and obtain the means to participate fully in their communities. Education has a vital role in empowering women, safeguarding children from exploitative and hazardous labour and sexual exploitation, promoting human rights and democracy, protecting the environment, and controlling population growth. Increasingly, education is recognized as one of the best financial investments States can make. But the importance of education is not just practical : a well-educated, enlightened and active mind, able to wander freely and widely, is one of the joys and rewards of human existence².»

1. The right to education is contained in numerous international instruments, including the Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (Articles 13 and 14), the International Covenant on Civil and Political Rights (Article 18(4)), the Convention on the Rights of the Child (Articles 28 and 29) and the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (Article 10).

2. UN Doc. E/C.12/1999/10, para. 1.

Education, in other words, benefits all parties concerned: the individual's personal development and the creation of opportunities for a better quality of life, in all senses of the word ; the development of society, as a collective of these individuals and families : and ultimately, the progress and growth of a State, with a developed and educated population that can contribute to the improvement of its social, economic, cultural, civil and political situation and circumstances.

General Comment No. 13, which recognizes the inclusion of the right to education in other international instruments, constitutes the normative interpretation of the right to education as contained in Article 13 of the Covenant. The normative interpretation by the Committee of Article 11 of the Covenant, on primary education, is contained in General Comment No. 11³. Together, these two General Comments provide an authoritative interpretation of what the human right to education means : of which elements it consists ; which obligations are incumbent upon States parties to the Covenant in order to achieve the realization of the right to education ; which obligations are of particular importance to the existence of the right to education ; and finally what constitutes violations of this right⁴.

Several issues are addressed in the Committee's General Comments, as well as in the reports of the Special

3. UN Doc. E/C.12/1999/4, CESCR General Comment No. 11, Plans of Action for Primary Education (Article 14 of the Covenant on ESCR).

4. It is pointed out that the UN Commission on Human Rights appointed a Special Rapporteur on the right to education in 1998, Ms. Katarina Tomasevski, who has done important and innovative work in the field and who has produced a number of reports, which are of considerable value for the entire discussion on education and the right to education and on enhancing the understanding of this human right.

Rapporteur, which merit particular attention in the framework of the CIFEDHOP/EIP training session :

- First, the principle of non-discrimination, which is a fundamental principle of human rights and permeates all aspects of the right to education.
- Secondly, a framework as used by the Committee in General Comment No. 13, which is useful in determining the normative contents of the right to education, and which consists of four main criteria : availability, accessibility, acceptability and adaptability⁵. Thirdly, the obligations of the State with regard to the realization of the right to education.

First, the principle of non-discrimination is enshrined in article 2(2) of the Covenant and various other sources of international human rights law, which according to the General Comment No. 13 of the Committee, applies fully and immediately to all aspects of education and encompasses all internationally prohibited grounds. In this regard, the Committee in its General Comment highlights one particular point. It is stated that the adoption of temporary special measures intended to attain de facto equality for men and women and for disadvantaged groups is not a violation of the principle of non-discrimination with respect to education, as long as such measures do not result in sustained unequal or separate standards for different groups, and provided that they are not continued after the objectives for which they were taken have been achieved. It cannot be assumed that all groups in society start with a level playing field, and it should be recognized that before all members of society can actually fully enjoy their right to education in a fair and just manner, obvious economic and social imbalances should be eliminated.

5. UN Doc. E/C.12/1999/10, paras 6-14.

The second topic is the framework of the «4 As»: availability, accessibility, acceptability and adaptability. These four criteria, which are interrelated, have been formulated by the Special Rapporteur as the essential features of primary education, and have been deemed by the Committee to apply to other forms and levels of education, as well.

According to the Committee, availability refers to the requirement that functioning educational institutions and programmes have to be available in sufficient quantity within the jurisdiction of a State. What is required for these institutions and programmes to function differs from country to country, depending on culture, climate, and developmental context. In general, however, it can be said that having schools available means that there should be sufficient of them to allow all students to enjoy education, including in remote areas, and that the facilities should comply with at least the basic requirements of sanitation, drinking water and teaching materials.

The second criterion of accessibility implies that educational institutions and programmes should be accessible to all. This requirement entails that schools should be accessible to everyone without discrimination, in law and in fact, especially with regard to the vulnerable groups, in terms of both economic and physical accessibility. An example of an obstacle to economic accessibility is the raising of school fees for forms of primary or basic education, and a possible obstacle of physical accessibility is the absence of alternative schooling for children living in remote areas, such as mobile schools or distance learning by computers.

Thirdly, the element of acceptability of education requires that the form and substance of education, including curricula and teaching methods, have to be relevant to the needs of the specific context in which the students will have to work and live, they have to be culturally appropriate, and

they should equip students with the skills and knowledge to function and contribute as full members of society. The requirement of acceptability also takes into account the freedom of parents to choose the type of schooling they would like their children to enjoy, in conformity with their own convictions.

The fourth criterion is the adaptability of education, requiring educational institutions and programmes to be flexible to adapt to the exigencies of changing communities and societies. Fundamental changes brought about by the process of globalisation and the flows of migration, which has made our world a global village, as well as changing views on the status of women and girls have resulted in the need for schooling to equally reflect these evolutions.

With regard to the issue of States' obligations, according to the Committee's General Comment No. 13, one general parameter of a State party's obligations is to progressively realize the right to education, implying that retrogressive measures are not permitted, except when the State is able to prove that they have been introduced after the most careful consideration of all alternatives, that they are fully justified in the context of the Covenant and that they are in accordance with the requirement of full use of the State's maximum available resources.

The more specific obligations of a State have been categorized in three main types : the obligations to respect, to protect, and to fulfil⁶. This typology of obligations has been most useful in demonstrating the nuances in the obligations of the State to realize the right to education, and other human rights, and that they do not merely consist of positive obligations, or actions required from the State which necessarily require funding. For instance, obligations to

6. UN Doc. E/C.12/1999/10, para. 46.

respect the right to education include the obligation of a State to respect the freedom of parents to choose the type of schooling in conformity with their own convictions, by not closing down specific private schools. An obligation to protect is, for example, the obligation of a State to ensure that third parties, including parents or employers, do not stop children, or in particular girls, from going to school. An example of an obligation to fulfil, which does often require action by the State, is to develop and maintain a system of schooling, including building classrooms, delivering teaching materials, training teachers and paying them domestically competitive salaries.

Obviously, the obligations that entail financing are those, which are most controversial, particularly in developing countries. It is for this reason that the possibility of international cooperation and international assistance has also been addressed in General Comment No. 13. The Committee refers briefly in the conclusion of this General Comment, to the fact that the role of the UN agencies is of special importance in relation to the realization of the right to education. It specifically points out the need for international financial institutions, notably the World Bank and the International Monetary Fund «to pay greater attention to the protection of the right to education in their lending policies, credit agreements, structural adjustment programmes and measures taken in response to the debt crisis⁷».

This brings us, in full circle, back to the starting point of the present statement, namely the importance of a rights-based approach to education. A considerable number of initiatives are being undertaken at the international level that are aimed at education. One noteworthy institution is the World Bank, as it is the international organization with the

7. UN Doc. E/C.12/1999/10, para. 60.

greatest financial capacity to support activities related to education. During the recent conference on education in Dakar earlier this year, the president of the World Bank, Mr. James Wolfensohn, made the statement that not a single country with a sound plan to achieve education for all its children should fail for lack of help or money. It is precisely in relation to this statement that the relevance of a human rights-based approach to education becomes crystal clear. The World Bank is still in the process of developing a consistent and uniform position from a human rights perspective, with regard to education. In many of its activities, the World Bank therefore still does not take into account sufficiently human rights implications of its actions, nor is there an explicit recognition of the rights that ought to be respected⁸.

Finally, it is stressed that the rights-based approach to education and considering education as a human right will empower people and encourage participation of all actors in civil society to aim at achieving the lofty goals once set by the international community, namely that education «will enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace⁹.»

8. Examples with regard to the World Bank can be found in the progress report of the Special Rapporteur on the Right to Education, UN Doc. E/CN.4/2000/6.

9. Article 13(1) of the *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*.

Kitty Arambulo

Kitty Arambulo est juriste, diplômée de l'Université d'Utrecht. Elle est rattachée au Bureau du Haut-Commissaire aux droits de l'homme des Nations Unies, à Genève. Son article fait suite à l'exposé inaugural qu'elle présenta lors de la 18^e Session internationale de formation du CIFEDHOP tenue à Genève, en juillet 2000.

Kitty Arambulo es jurista, diplomada en la Universidad de Utrecht, está vinculada a la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, en Ginebra. Su artículo, es una continuación de la presentación que hizo en Ginebra, en la Conferencia inaugural de la decimoctava Sesión Internacional de Formación de la CIFEDHOP.

Kitty Arambulo is a legal expert, graduated from the University of Utrecht. She is on the staff of the Bureau of the United Nations High Commissioner for Human Rights in Geneva. Her article is a follow-up to the inaugural speech she gave to CIFEDHOP's 18th International Training Session, held in Geneva in July 2000.

LE DROIT À L'ÉDUCATION : ENTRE DISCOURS ET RÉALITÉS

par Jean Hénair



Porteuse d'espoirs, la Conférence mondiale de Jomtien (1990) traduisait la volonté d'une éducation pour tous en l'an 2000. Cet engagement n'a pas été tenu. L'échéance a été reportée à 2015. Pourra-t-on réunir toutes les conditions favorables pour que ce vœu ambitieux se réalise ? Une compréhension du droit à l'éducation et des difficultés qui empêchent sa mise en œuvre pleine et entière à l'échelle mondiale peut aider à prendre la mesure des efforts qu'il reste à consentir pour en garantir l'universalité.

Portadora de esperanza, la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) traducía la voluntad de una educación para todos en el año 2000. Pero este compromiso no ha sido considerado y el plazo se extendió hasta el año 2015. ¿ Podrán reunirse las condiciones favorables para que este ambicioso deseo se realice ? El hecho de comprender el derecho a la educación y la dificultades que impiden su puesta en marcha a escala mundial, puede ayudar a calcular la magnitud de los esfuerzos pendientes para garantizarla.

A bearer of hope, the Jomtien World Conference of 1990, expressed the willingness for education for all by the year 2000. This promise was not kept. The deadline was delayed until 2015. Will it be possible to achieve all the conditions necessary to achieve this ambitious objective ? A better understanding of the right to education and the difficulties that inhibit its full and complete implementation on a global scale can help measure the actions which still need to be agreed upon to ensure universality.

Présentation

La notion de droit à l'éducation en tant que droit international des droits de l'homme¹ apparaît pour la première fois, en 1948, à l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, adoptée par l'Assemblée générale des

1. Nous ne nous intéressons ici qu'au droit international des droits de l'homme de l'ONU. Par ailleurs, d'autres instruments régionaux font également mention du droit à l'éducation : l'article 49 de la *Charte de l'Organisation des États américains* (1948) et l'article 47 du *Protocole de Buenos Aires* (1967) ; l'article 2 du *Protocole additionnel à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales*, tel qu'amendé par le *Protocole N° 11* (1952) ; l'article 17 de la *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples* (1982) ; l'article 11 de la *Charte africaine des droits de l'enfant* (1990). Voir aussi : José L. Gomez del Prado (1998). «Analyse comparative du droit à l'éducation tel que consacré par les articles 13 et 14 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* et par les dispositions figurant dans d'autres traités universels et régionaux, et des mécanismes établis, le cas échéant, pour suivre la réalisation de ce droit». HCDHNU, Comité des droits économiques, sociaux et culturels, dix-neuvième session, E/C.12/1998/23. Pour une analyse comparée des instruments internationaux et régionaux en matière de droit à l'éducation, voir : Nations Unies, Conseil économique et social, E/C.12/1998/23. Document de base présenté par J.L. Gomez del Prado.

Nations Unies le 10 décembre de la même année². Ce droit est réaffirmé, en 1960, dans la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* et, en 1966, dans la *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*.

C'est 18 ans après l'adoption de la DUDH que le contenu du droit à l'éducation est exposé en détail dans l'article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*³ adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966.

2. Article 26 de la *DUDH* :

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

3. Article 13 du *Pacte* :

1. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
2. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit :

(suite à la page suivante)

Dix autres années s'écouleront avant que ce Pacte n'entre en vigueur, le 3 janvier 1976, conformément aux dispositions de l'article 27 qui stipule, notamment, que «ledit Pacte entrera en vigueur trois mois après la date du dépôt par cet Etat de son instrument de ratification ou d'adhésion.»

L'article 26 de la *DUDH* et l'article 13 du *Pacte* affirment le droit à l'éducation pour toute personne indépendamment de son âge. La *Convention relative aux droits de l'enfant*, entrée en vigueur le 2 septembre 1990, stipule, en son

(suite de la note 3)

- a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;
- b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;
- c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;
- d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme ;
- e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

3. Les Etats parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'Etat en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.

4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'Etat.

article 28, que les États parties reconnaissent le droit spécifique de l'enfant à l'éducation⁴.

II. Principales composantes du droit à l'éducation

Les travaux du Comité des droits économiques et sociaux de l'ONU en matière de droit à l'éducation permettent de voir sous quels angles l'organisation cinquanteenaire envisage cette question. Ce qui est intéressant pour nous, c'est d'essayer de comprendre comment ce droit à l'éducation est interprété dans ses multiples dimensions afin de pouvoir par la suite examiner les questions que ces dernières soulèvent. Pour établir sa position en cette matière, le

4. Article 28 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* :

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

- a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;
- b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;
- c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;
- d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;
- e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

3. Les Etats parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Comité fait appel à des experts dont les contributions alimentent les travaux. C'est dans cette perspective que le Comité prit connaissance d'un essai de définition du droit à l'éducation que l'auteur, Paul Hunt⁵, présente ainsi :

«L'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et d'obtenir le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. L'éducation joue un rôle majeur, qu'il s'agisse de la responsabilisation des femmes, de la protection des enfants contre l'exploitation de leur travail, l'exercice d'un travail dangereux ou l'exploitation sexuelle, de la promotion des droits de l'homme, de la préservation de l'environnement ou encore de la maîtrise de l'accroissement de la population. L'éducation est de plus en plus réputée être un des meilleurs investissements financiers pour les États, mais son importance ne tient pas uniquement aux conséquences qu'elle a sur le plan pratique et aux possibilités qu'elle offre. Une tête bien pleine, un esprit actif [dans la version originelle anglaise, on lit : «A well-stocked and active mind», ce qui équivaldrait plutôt à dire : «une tête bien faite»] capable de vagabonder librement est une des joies et des récompenses de l'existence.»

5. Comité des droits économiques, sociaux et culturels. «Questions de fond au regard de la mise en œuvre du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Projet. Observation générale 13». HR/CESCR/NONE/1999/13. Ge-99-44797 (F).

De cette définition se dégagent des éléments de contenus utiles en vue d'identifier les principales composantes du droit à l'éducation. Nous les présentons de la manière qui suit.

- Le développement personnel et social de l'individu

Le droit à l'éducation «concourt à l'autonomisation de l'individu», c'est-à-dire de la personne humaine dans sa singularité. L'École, en tant qu'institution sociale, doit en même temps «éduquer le sujet» à ses rôles sociaux définis à l'aune des droits et des obligations dans une société démocratique. L'apprentissage des conduites sociales rend possible la construction de la vie collective.

- L'apprentissage scolaire de la démocratie

Pour peu qu'elle se définisse comme démocratique, une société institue des normes qui protègent l'individu, un groupe ou une catégorie de personnes de l'arbitraire. Dans cette optique, l'éducation se présente comme un levier d'apprentissage de la démocratie et ce, dans au moins deux registres. Le premier concerne la vie de l'école proprement dite, avec sa capacité d'instaurer et de cultiver le dialogue, de permettre la prise de parole, d'éduquer au sens critique. Le second exprime la volonté d'inscrire dans les contenus de l'enseignement des savoirs et de construire des compétences qui préparent l'apprenant à s'opposer à l'injustice (discrimination à l'égard des femmes, exploitation des enfants,...) et de cultiver le sens de la responsabilité sociale (préservation de l'environnement,...).

- L'égalité des chances

Paul Hunt écrit que «l'éducation est le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et d'ob-

tenir le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté.» À un premier niveau d'interprétation, cette définition s'inspire du discours sur l'égalité des chances entendu ici comme une intention visant l'accès à tous et à toutes à la scolarisation. Il s'agit d'une égalité de départ, c'est-à-dire, à partir de l'inscription à l'école dès le plus bas âge. Elle ne dispose cependant pas des aléas de parcours induits par la disparité des conditions économiques, culturelles et sociales des individus et des catégories vulnérables de personnes (femmes, minorités, enfants pauvres,...). Les indicateurs actuellement disponibles sur, entre autres, le taux comparé de persévérance scolaire des filles et des garçons est révélateur de la persistance des inégalités socio-scolaires selon le sexe. À un deuxième niveau d'interprétation, la question de l'égalité des chances peut s'inscrire dans le débat sur la différenciation des parcours de formation et de la qualité de l'encadrement éducatif. À cet égard, les valeurs familiales, la qualité de la formation des enseignants, les pratiques de gestion et les objectifs des politiques éducatives sont au nombre des variables qui déterminent les orientations éducatives et tracent la portée et la limite de l'application effective du droit à l'éducation.

- La rentabilité économique

Il est fréquent de lire que «L'éducation est de plus en plus réputée être un des meilleurs investissements financiers pour les États». À cet égard, les nouvelles attentes en éducation sont émaillées d'appels à la rentabilisation du système et à la meilleure adéquation possible entre la formation dispensée et les impératifs de l'économie. La popularité grandissante d'une éducation basée sur l'approche par compétences, les «bonnes pratiques» et l'innovation en

témoignent dans la mesure où toutes ces expressions émanent à l'origine du vocabulaire de l'entreprise. Certes, les efforts consentis par des États en vue de réduire l'échec scolaire par des formations professionnelles adaptées à la demande peuvent être perçus comme autant d'efforts pour réduire l'exclusion sociale et favoriser à la fois le développement économique. Le débat reste néanmoins ouvert pour ce qui est de démarquer les «frontières» d'une professionnalisation de la formation – un autre terme à la mode – avant que celle-ci ne conduise tout simplement à l'instrumentalisation des savoirs scolaires et à la marchandisation de la formation⁶.

- La qualité de l'éducation

Paul Hunt prend le soin d'ajouter que l'importance de l'éducation ne se résume pas en la possibilité de meilleurs investissements financiers pour les États («mais son importance [à l'éducation] ne tient pas uniquement aux conséquences qu'elle a sur le plan pratique et aux possibilités qu'elle offre.»). «Une tête bien pleine, un esprit actif capable de vagabonder librement est une des joies et des récompenses de l'existence.» En effet, le droit à l'éducation ne peut se résumer à une vision marchande de l'accès à la scolarisation. La question qui se pose dès lors est celle du choix des finalités de l'éducation.

6. Ce qui est déjà observable par le biais de la mise en marché de l'éducation en ligne. Glenn R. Jones, président de la Global Alliance for Transnational Education (GATE), nous rappelle que l'éducation représente «une opportunité d'entrer sur un vaste et attrayant marché.» [En ligne].

Accès : www.ao.qc.ca/archives/nos/6-3sante/comprendre_ntic.html

III. Quelques réalités problématiques

Les quelques éléments constitutifs que nous venons d'identifier et de décrire brièvement s'apparentent à de grandes positions de principes directeurs énoncés dans les politiques éducatives de nombreux pays. Ils traduisent l'évolution de conceptions de l'éducation, mais aussi la présence d'un discours politique emprunt de convictions démocratiques. Néanmoins, de nombreux faits documentés montrent que la reconnaissance du droit à l'éducation ne s'accompagne pas toujours, loin de là, de sa réalisation. Examinons-en quelques-uns.

- La condition sociale

Dans une Lettre d'information de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ, Unesco), J.C. Tedesco écrit ce qui suit : «Il est reconnu que les conditions de vie des élèves ont une incidence déterminante sur le niveau scolaire. Toutes les conclusions relatives aux connaissances acquises s'accordent sur le fait que les résultats scolaires sont dépendants du statut social et du bien-être de la famille. Cependant, les mêmes recherches attirent l'attention sur un autre phénomène moins apparent à savoir que les changements institutionnels et pédagogiques sont sans effet sur les résultats des élèves qui vivent en dessous du seuil de pauvreté⁷.» Cette affirmation est corroborée par de nombreuses études et travaux de recherche sur la reproduction sociale et les déterminants sociaux de la culture scolaire. Par ailleurs, l'École ne peut à elle seule être considérée comme l'unique «responsable» de l'abandon et de

7. Octobre-décembre 1998.

l'échec scolaire des couches les plus défavorisées ; si des mesures d'accueil et de soutien aux enfants pauvres ou issus de minorités culturelles vulnérables favorisent une meilleure intégration scolaire, elles ne peuvent, en revanche, disposer des difficultés éprouvées par les familles, qui débordent largement le champ de compétence et d'intervention de l'institution scolaire.

- L'inégal accès à l'enseignement

Dans son *Projet d'observation générale* concernant l'article 13 du *Pacte*, Paul Hunt (supra), résume ainsi la situation : «Le Comité n'est pas sans savoir que pour des millions de personnes à travers le monde, l'exercice du droit à l'éducation demeure un objectif lointain qui, de surcroît, dans de nombreux cas, s'éloigne de plus en plus. Le Comité est par ailleurs conscient des immenses obstacles structurels et autres qui empêchent l'application intégrale de l'article 13.»

Dans son *Rapport annuel 1999* consacré au droit à l'éducation, l'UNICEF rappelle qu'«Un an avant l'an 2000, près d'un milliard d'habitants de la planète ne savent ni lire ni même écrire leur nom – et encore moins remplir un simple formulaire ou se servir d'un ordinateur. Un milliard de personnes continueront de vivre en plus mauvaise santé et dans une pauvreté plus désespérée encore que la plupart de ceux qui ont appris à lire et à écrire. Ce sont les «analphabètes fonctionnels», dont le nombre va aujourd'hui croissant.» Et les auteurs du rapport d'ajouter : «Garantir le droit à l'éducation est une question d'équité, de justice et d'économie⁸.»

8. Unicef [Enligne]. Accès : www.unicef.org/french/sowc99/a006a.htm

Selon des données statistiques fournies par l'UNESCO pour l'année 1996, les taux nets d'inscription dans le premier degré révèlent encore une fois le décalage entre les pays riches et les pays pauvres. Alors que ces taux atteignent pratiquement les 100% au sein de la plupart des pays membres de l'OCDE, ceux-ci chutent significativement pour ce qui est de l'Afrique de l'Ouest en particulier, surtout chez les filles : Bénin (78%G et 46%F), Tchad (66%G et 37%F), Côte d'Ivoire (63%G et 47%F), Djibouti (36%G et 27%F), Mali (32%G et 21%F), etc.⁹ Les chiffres sont aussi éloquentes lorsque l'on compare l'évolution dans le temps de l'indice d'espérance de vie scolaire. En 1990, au Canada, cet indice atteignait les 16 années. En 1996, cet indice était de 2.3 au Niger soit le même qu'en 1990, avec 1.7 année d'espérance de vie scolaire pour les filles. Pour ce qui est du taux d'encadrement¹⁰, c'est-à-dire le rapport élèves/maîtres, celui-ci était, en 1990, pour le primaire, de 57/1 au Burkina Faso (50/1 en 1996), de 39.9/1 en Guinée

9. Unesco : <http://unesco.stat.unesco.org/fr/stats> (consulté la dernière fois le 14 avril 2000). Comme nous l'écrivons plus haut, ces données ne sont qu'indicatives et peuvent être sujettes à changement. Dans certains cas, il peut ne s'agir que d'estimations. Par exemple : «La survie de vie scolaire est sujette à caution lors des comparaisons entre pays car ni la durée de l'année scolaire ni la qualité de l'enseignement sont nécessairement les mêmes dans chaque pays. En outre, comme cet indicateur ne prend pas en compte les effets de redoublement, il n'est pas strictement comparable entre les pays pratiquant la promotion automatique et ceux où le redoublement est permis. Il devrait aussi être noté que, selon le pays, les données des effectifs ne rendent pas compte de beaucoup de types de la formation continue et la formation.[...].»

Voir : http://unesco.stat.unesco.org/i_pages/fr/indspec/tecspe_sle.htm

10. Selon, l'Unesco, le nombre d'élèves par enseignant varie énormément à l'échelle mondiale. Il serait compris entre 9:1 et 72:1. In : «Éducation pour tous bilan à l'an 2000 : document statistique».

[En ligne]. Accès : <http://unesco.stat.unesco.org/fr/pub/pub0.htm>

(49.2/1 en 1996), de 57.4/1 au Rwanda (58.3/1 en 1996) ; pour les mêmes années, ce taux d'encadrement était, par exemple, de 17.7/1 en Allemagne (1990 et 1996), de 10.3/1 au Danemark (10.1/1 en 1996 ; ce taux avoisine ou dépasse les 30./1 dans plusieurs pays d'Amérique latine et des Antilles (Chili, El Salvador, Équateur, Haïti, Honduras, Nicaragua, République dominicaine, Pérou ainsi que le Mexique). Ces chiffres ne sont que des moyennes indicatives. Ils ne témoignent pas de réalités extrêmes, pourtant bien réelles, quotidiennes et nombreuses.

Par ailleurs, l'absence de recensement systématique des populations dans plusieurs pays représente un obstacle important à l'accès universel à l'éducation, notamment l'enseignement primaire. Sans portraits statistiques des populations, sans carte scolaire, aucun diagnostic précis ne peut être posé. Dans cet ordre d'esprit, la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Katarina Tomasevski, se disait «particulièrement préoccupée par le manque persistant d'informations concernant le nombre d'enfants qui devraient être scolarisés mais ne le sont pas [...]. On ne connaît pas les chiffres exacts, du fait que les derniers recensements de populations ont eu lieu dans certains pays il y a plus de 15 ans et que l'enregistrement systématique des enfants à la naissance, obligatoire en vertu de la *Convention relative aux droits de l'enfant* ainsi que du *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, n'est pas encore une réalité¹¹.»

11. Commission des droits de l'homme. Rapport intérimaire présenté par Mme Katarina Tomasevski, Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, conformément à la résolution 1999/25 de la Commission des droits de l'homme. E/CN.4/2000/6, 1^{er} février 2000.

- Les frais de scolarité

Citant un document récent de la Banque mondiale (*Education Sector Strategy*, 1999), K. Tomasevski (supra) observe que rien n'est dit au sujet de l'obligation des pays emprunteurs d'assurer à tous les enfants d'âge scolaire un enseignement primaire obligatoire et gratuit. La Rapporteuse spéciale fait observer que «La mobilisation internationale en faveur d'un «ajustement à visage humain» [...], s'est traduite par une adhésion générale au principe selon lequel il fallait protéger l'enseignement primaire des coupes budgétaires, mais [...] qu'on n'a pas fait suffisamment pour que les frais de scolarité soient effectivement supprimés, conformément aux obligations du droit international en matière de droits de l'homme.» Dans les pays pauvres, l'aide aux familles démunies demeure problématique d'autant qu'elles doivent, pour plusieurs, participer au financement de la scolarité de leurs enfants par l'imposition de frais d'écolage, ce qui représente souvent des coûts prohibitifs auxquels viennent s'ajouter ceux entraînés par le ramassage scolaire soumis à la hausse du prix du carburant ce qui, sporadiquement, provoquent ça et là des protestations souvent réprimées avec violence.

Si l'absence de gratuité scolaire a d'abord et avant tout un impact considérable sur l'accès à l'enseignement des enfants touchés par la grande pauvreté des pays les moins avancés, l'imposition de frais afférents à la scolarité obligatoire commence par ailleurs à peser lourd sur le budget des parents pauvres de pays développés. Ainsi, comme le faisait remarquer la Centrale de l'enseignement du Québec dans un mémoire rédigé en 1997 «S'il est un élément essentiel pour assurer l'égalité des chances, c'est bien celui de la gratuité scolaire. Déjà, plusieurs écoles au Québec peuvent

difficilement mettre à la disposition de tous leurs élèves les manuels scolaires nécessaires à leur utilisation adéquate. D'autres établissements scolaires exigent des frais de plus en plus élevés pour des projets spéciaux qui ne sont pas à la portée de la majorité des familles¹².»

- L'économisme ambiant

Selon la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), «les mesures prises dans le cadre des Programmes d'Ajustement Structurel se sont traduites [dans les pays africains] dans le secteur de l'éducation par un gel des budgets de l'éducation, la privatisation, l'institution des classes à double flux¹³.» Dans une publication récente, l'Organisation internationale du travail (OIT) se demandait si elle pouvait maintenir dans un cadre volontaire, «le cercle vertueux d'une «émulation» en faveur du progrès social dans une situation où mondialisation de l'économie et renforcement de la concurrence conjuguent leurs effets dans le sens contraire¹⁴.»

12. In : «La gratuité scolaire, les collectes de fonds spéciaux, la privatisation et la sous-traitance des services : un désengagement grave de la part de l'État» [En ligne]. Accès : www.ceq.qc.ca/educat/reforme/virage5.htm#haut).

13. In : Colloque conjoint UNESCO/OIT sur les programmes d'ajustement structurel et la condition du personnel enseignant. (Rapport final. Dakar, 23-26 juin 1997. Partie 2 : l'impact des programmes d'ajustement structurel sur le secteur de l'éducation.).

14. OIT. «Des valeurs à défendre, des changements à entreprendre. La justice sociale dans une économie qui se mondialise: un projet pour l'OIT». Genève, 1994, p. 58.

La logique de l'économie de marché soutient que les élèves représentent un capital humain à rentabiliser par l'exploitation des compétences qu'ils auront acquises au terme de leurs études. Ce capital devient la clé du développement et de la croissance économiques des sociétés dites «cognitives» inscrites dans ce qu'il est convenu d'appeler la «nouvelle économie» elle-même impulsée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Dans ce schéma, l'essor économique anticipé issu de la rentabilisation des compétences de l'individu soumis aux lois du marché sont désormais les garants de la prospérité annoncée dopée au libéralisme. Selon K. Tomasevski (supra), «L'approche axée sur le capital humain n'envisage l'éducation que sous l'angle des connaissances, compétences et qualifications ayant un intérêt économique, au détriment des droits de l'homme.» La Rapporteuse spéciale ajoute que «Cette vue réductrice empêche de définir l'éducation en termes de développement global de la personnalité, sapant les fondements d'une éducation fondée sur les droits de l'homme selon laquelle les enseignants apprendraient à partager leurs connaissances plutôt qu'à les commercialiser et à coopérer plutôt qu'à se faire concurrence.»

- Les contenus de l'éducation, pratiques et valeurs

L'accès à l'éducation pour tous demeure une priorité à l'échelle mondiale. Cette première condition essentielle à la démocratisation de l'enseignement ne dispose cependant pas de ce qui s'apprend à l'école ni comment on l'apprend. Des contenus biaisés par des représentations ethnocentristes ou des modèles d'inculcation des savoirs cultivant la concurrence ou s'appuyant sur la menace de sanctions ne correspondent pas à l'esprit du droit à l'édu-

cation pour ce qui est de former des êtres libres et responsables.

Dans son mémoire déposé au Comité sur les droits économiques, sociaux et culturels (supra), l'EIP faisait observer «qu'en vertu de l'article 13 les États sont non seulement tenus de veiller à expurger les manuels scolaires et autres ou matériels pédagogiques et didactiques qui sont utilisés dans les établissements des stéréotypes racistes, ethnocistes ou sexistes ou tous autres éléments attentatoires aux droits de l'homme qu'ils contiennent mais qu'en plus, ils sont tenus de faire en sorte que les contenus de ces manuels et autres outils aillent dans le sens des objectifs et buts prévus par l'article 13 tel qu'il est actualisé par le Comité et qu'ils doivent intégrer cette dimension dans les rapports qu'ils soumettent au Comité¹⁵.»

S'agissant des pratiques et des valeurs, V. Truchot¹⁶ souligne à juste titre que «L'on doit reconnaître que la relation maître-élève induit dans son essence même une inégalité de statut ; mais l'élève demeure en tout temps l'égal de l'enseignant en matière de droits fondamentaux.» Selon l'auteure, si les comportements directifs vont de pair avec l'institution, il ne faut pas perdre de vue que l'école doit

15. EIP (1999). À propos du projet d'observation générale 13 relative au droit à l'éducation. (article 13 du *Pacte*).

16. In : «L'école et les valeurs démocratiques». Genève : Thématique N° 4. [En ligne]. Accès :

www.eipcifedhop.org/publications/thematique4/thematique4.html

Références citées par l'auteure : Duru-Bellat, Marie et Agnès Henrio van Zanten (1992) «Sociologie de l'école». Paris : Armand Colin. Mendel, Gérard. (1971).

«Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité». Paris : Payot.

former des êtres libres, responsables et soucieux de la justice. Dès lors, ajoute-t-elle, l'on attend de l'établissement scolaire qu'il soit un lieu d'apprentissage de la liberté, et donc de la responsabilité. Ainsi, le droit à l'éducation n'est pas seulement l'expression d'une massification accomplie, mais aussi le reflet de valeurs exprimant le désir de voir l'individu se construire librement¹⁷.

- La qualité malmenée

Comme le souligne l'UNICEF (supra) : «[...] il ne suffit pas de s'assurer que les enfants vont à l'école. Encore faut-il se soucier de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent.» Faut-il revenir ici à la métaphore de Célestin Freinet ? Celui-ci n'hésitait pas à qualifier la formation donnée aux enfants de son époque de «pédagogie de l'escalier», c'est-à-dire celle qui consiste à faire gravir aux élèves les marches une par une la tête baissée. À ce que l'on sache, nombreux sont encore aujourd'hui les enfants soumis à des pratiques pédagogiques autoritaires, à des évaluations punitives et aux châtiments corporels. Persistants aussi sont des contenus d'enseignement discriminatoires, émaillés de stéréotypes sexistes et d'exaltations nationalistes. À ces problèmes bien

17. À l'école, le rapport entre liberté et autorité est souvent le produit d'un processus conflictuel en raison même du fait que la personne tente d'y affirmer sa singularité au sein d'un environnement où la conformité à la règle est souvent érigée en principe. Cette constatation n'est pas nouvelle et a été exprimée de différentes manières au cours des âges. Elle en conduit plusieurs, au cours de l'histoire, à repenser, d'une génération à l'autre, les fins et les moyens de socialiser les enfants par l'éducation. Elle renvoie également aux représentations qu'ont les adultes de l'enfance et les enfants de l'adulte. Ces représentations prêtent à débats, notamment en ce qui concerne les relations d'autorité, le pouvoir, les moyens de favoriser le développement de l'autonomie des élèves, l'apprentissage du dialogue et du vivre ensemble. La chose n'est pas aisée, compte tenu tantôt des préjugés ambiants, tantôt des dispositifs d'encadrement plus ou moins favorables à la critique.

réels, s'ajoute l'inégale formation des quelque 60 millions d'enseignants dans le monde et de ses effets sur la qualité de l'enseignement offert¹⁸.

La qualité s'évalue également par le degré des compétences acquises. Même dans les pays développés où le taux de scolarisation pour l'éducation primaire et secondaire atteint presque les cent pour cent, 15 à 20 pour cent des élèves de plusieurs de ces pays quittent l'école sans avoir les compétences de base leur permettant de se trouver un emploi, sans compter ceux qui abandonnent l'école avant la fin de leur scolarité obligatoire. Selon l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE)¹⁹, ces personnes deviennent de bons candidats à l'exclusion sociale.

- Des indicateurs imprécis

Dans son mémoire déposé auprès de ce même Comité, en décembre 1999, l'Association mondiale pour l'école instrument de paix (EIP, supra) faisait remarquer que «La situation en la matière est d'autant plus à déplorer que les moyens dont s'est dotée la communauté internationale sont

18. Une étude pilote UNICEF-UNESCO de 1994 sur la situation des écoles primaires de quatorze pays les moins avancés montre entre autres, que 60% des enseignants n'ont suivi qu'un enseignement primaire et que 20 à 30% d'entre eux disent n'avoir reçu aucune formation professionnelle. In : Torres, Rosa Maris (1996), «Sans réforme de la formation des maîtres, point de réforme de l'enseignement». *Perspectives*, vol. XXVI, n°3, p. 494. Pour leur part, tous les pays de l'OCDE, exigent la possession d'un diplôme d'enseignement tertiaire pour accéder à la profession enseignante. Néanmoins, la moitié d'entre eux seulement sont effectivement dotés d'un corps enseignant répondant à cette exigence. In : «Regards sur l'éducation», 2000.

[En ligne]. Accès : www.oecd.org/media/parutions/pb00-08f.htm

19. L'Observateur de l'OCDE, n° 208, octobre-novembre 1997.

dérisoires. Faisant partie des «mal aimés» des droits de l'homme, c'est-à-dire les droits économiques, sociaux et culturels, le droit à l'éducation a été conçu d'une manière qui laisse aux États une grande marge d'appréciation dans sa mise en œuvre quels que soient par ailleurs les efforts méritoires du Comité pour en améliorer l'exigibilité. C'est ensuite un droit pour la revendication duquel aucun recours n'a été prévu. Il subit de ce fait et de plein fouet les restrictions économiques liées à une libéralisation sauvage.»

L'article 13 du *Pacte* prévoit notamment que «Chacun des États parties au présent Pacte s'engage à agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent Pacte [...]». Selon Paul Hunt, cette formulation comporte des notions et des expressions imprécises et permet aux États de tenir un discours à géométrie variable²⁰. Pour cette raison il importe de construire des indicateurs efficaces du droit à l'éducation permettant de contrôler l'acquittement par les États de leurs obligations. Des indicateurs d'ordre quantitatif, certes, mais aussi qualitatifs qui permettent d'évaluer les niveaux de compétences acquises²¹, le niveau de formation des enseignants et les valeurs de l'éducation par rapport à celles

20. Obligations des États, indicateurs et critères : le droit à l'éducation. Document d'information présenté par M. Paul HUNT Lundi 30 novembre 1998 E/C.12/1998/11 Comité des droits économiques, sociaux et culturels.

21. Voir : Chinapah, Vinayagum (2000). «L'éducation pour tous : quelle qualité ? Manuel pour le suivi permanent des acquis scolaires». Paris : Éditions Unesco. 158 pages.

affirmées dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme.

- Des pratiques évaluatives discutables

Les systèmes éducatifs ont ceci en commun que leur modèle de performance est directement tributaire du succès scolaire. Celui-ci est déterminé par la réussite aux examens, condition essentielle de promotion sociale et d'accès à des niveaux supérieurs d'enseignement. La réussite scolaire est aussi le résultat d'un processus de sélection qui départage les forts des faibles et qui, à terme, fait que des élèves réussissent et que d'autres échouent. Cette conception de l'évaluation a pourtant bien du mal à se justifier quand il est question de l'appliquer à des apprenants dont les premiers besoins, dès l'entrée à l'école, est de l'ordre du rattrapage et de l'aide soutenu aux apprentissages.

Sans nier aucunement que l'évaluation soit un acte éducatif en soi, il convient cependant de s'interroger sur le fait que ses dérives autoritaires en font un puissant levier de relégation et d'exclusion sociales. L'évaluateur possède un tel pouvoir que les conséquences de son jugement peut décider de l'avenir d'un enfant. C'est un pouvoir, écrit F. Burton²², qu'on utilise avec parcimonie lorsqu'on est préoccupé par l'objectif d'aide à l'apprentissage, mais qu'on peut aussi utiliser à la manière d'un dictateur si l'on est avant tout assoiffé de pouvoir. Un tel abus de l'autorité se fait d'ailleurs en marge de toute protection juridique de

22. «Les fonctions de l'évaluation dans le rapport pédagogique», cité dans : Lemay, Violaine (2000), «Évaluation scolaire et justice sociale», Éditions du renouveau pédagogique, Montréal, p. 183.

l'enfant, les tribunaux estimant que l'évaluation est de la seule compétence *académique* des établissements d'enseignement.

L'évaluation est de loin davantage qu'un moyen de classement des élèves. Elle devrait être d'abord un outil de remédiation pour pallier les lacunes observées au cours des apprentissages, mais dans un esprit de dialogue qui permet aux apprenants de réfléchir, avec les enseignants, sur les moyens d'améliorer les résultats obtenus. Cela est possible lorsque l'évaluation perd de son caractère punitif et que la réussite de l'un n'entraîne pas l'échec de l'autre.

IV. L'éducation, bien commun de l'humanité ?

Le droit à l'éducation pour tous demeure encore aujourd'hui davantage une aspiration qu'une réalité. De nombreuses démarches ont cependant été entreprises afin de réduire le fossé entre ceux qui bénéficient de l'éducation et ceux qui en sont privés. Il en a résulté d'heureuses initiatives qui ont permis à des enfants d'avoir accès à l'éducation et les publications de l'Unicef constituent un bon témoignage des efforts consentis à ce jour dans ce domaine. Mais cette note d'espoir ne dispose pas du fait que l'éducation demeure à ce jour une des parentes pauvres des droits de l'homme et cela, en dépit des affirmations répétées selon lesquelles l'éducation est un bien collectif qui doit être accessible à tous²³.

23. Voir, notamment : Conférence de Jomtien (1990) ; Unesco, Commission internationale de l'éducation pour le XXI^e siècle.

Plusieurs causes peuvent expliquer la situation problématique du droit à l'éducation dans le monde actuel, qu'il s'agisse des conflits armés, du sous-développement, de la précarité des conditions sanitaires, de la malnutrition, etc. Ces causes sont complexes et interagissent les uns avec les autres dans des contextes sociaux, politiques, économiques au demeurant fort différents à l'échelle planétaire. Ajoutons surtout que ces causes sont non seulement connues, mais que des solutions aux problèmes qu'elles entraînent le sont également. À cet égard, l'Unicef écrivait récemment que des expériences récentes montrent pourtant que des ressources peuvent être dégagées avec célérité si le besoin semble assez urgent. Et ce n'est pas sans ironie que le Fonds des Nations Unies pour l'enfance rappelait que lorsque l'économie s'est effondrée en Indonésie, en République de Corée et en Thaïlande en 1997-1998, le G7 a réussi en quelques mois seulement à mobiliser plus de 100 milliards de dollars pour porter secours aux «tigres» financiers de l'Asie. Et l'Unicef de conclure : «Imaginez ce que de telles ressources feraient pour l'éducation²⁴.»

Mais nous savons que la volonté politique n'est pas toujours au rendez-vous. Dès lors, le fait de parler du droit à l'éducation en tant que bien commun de l'humanité peut paraître sinon illusoire, du moins hors de portée pour encore un certain temps si, de surcroît, les États membres

24. «La situation des enfants dans le monde 1999»
(En ligne). Accès : www.unicef.org/french/sowc99/particle1.htm

de l'ONU ne s'en préoccupent pas davantage²⁵. Par ailleurs, les travaux amorcés au sein du Comité sur les droits économiques, sociaux et culturels paraissent témoigner d'efforts prometteurs parce qu'ils indiquent une volonté de dépasser les constats d'impuissance, de documenter davantage la problématique de droit à l'éducation et de raffermir les mécanismes de surveillance de l'application de ce même droit. Cela ne peut que contribuer à son renforcement.

Il faut, d'autre part, inscrire le droit à l'éducation dans un contexte mondial où la privatisation de l'éducation est à l'ordre du jour. Des formations à distance sur l'Internet proposées par des entreprises privées ne sont accessibles qu'à ceux qui ont les moyens de se les offrir. Si, de plus en plus, ces formations accentuaient le décalage entre ceux qui disposent des moyens technologiques et ceux qui en sont privés, nous en arriverions à reproduire autrement les inégalités qui empêchent aujourd'hui l'accès de tous à l'éducation. Dans cette perspective, il n'y a pas lieu d'être très optimiste pour l'instant face à l'impact positif que le marché pourrait avoir sur la réalisation du droit à l'éducation. Le renforcement de la participation démocratique à tous les échelons de la vie en société demeure de loin la meilleure condition pour vaincre l'ignorance que la marchandisation du savoir.

25. Selon un responsable de l'Unesco, «Les Nations Unies n'ont ni le mandat ni les moyens d'imposer un bien commun mondial. Elles sont dominées par un conseil de sécurité qui représente avant tout les intérêts «sacrés» de certains États membres.» Philippe Quéau, «Du bien commun mondial à l'âge de l'information». [En ligne]. Accès : http://2100.org/conf_queau1.html

V. Conclusion

La notion de bien commun relève d'un débat qui concerne la philosophie politique. Elle implique une réflexion sur les finalités d'un État démocratique, de sa conception de la justice et du pouvoir de décision conféré aux citoyens par le biais des lois, des réglementations et des dispositifs de participation mis à la disposition de ceux-ci. Elle suppose ainsi la construction de repères éthiques dans les relations qu'entretiennent les citoyens et leurs représentants dans le respect des règles du jeu qui en découlent. Cette base constitue en soi un projet de société civile capable d'articuler des actions fondées sur l'égalité en droits de tous les citoyens sans distinction. Il s'agit là d'un point de départ pour que les individus et les gouvernements se saisissent de la question du bien commun et que cette dynamique se reflète au sein des organisations internationales.

Jean Hénaire

Jean Hénaire est diplômé en pédagogie, en lettres et en sciences de l'éducation. Il est analyste des systèmes scolaires comparés et de la prospective en éducation.

Jean Hénaire es diplomado en Pedagogía, en Letras y Ciencias de la Educación, es analista de sistemas escolares comparados y de la prospección en la educación.

Jean Hénaire holds degrees in pedagogy, literature and education. He is an analyst of comparative scholastic systems and trends in education.

CRÉER DES CONDITIONS D'UN APPRENTISSAGE DE LA DÉMOCRATIE

Réflexions sur la mise en pratique du droit dans la classe et dans l'école

par Bernard Defrance



Recherche de la vérité, élaboration du droit : ce sont précisément là les deux finalités articulées auxquelles doit préparer l'école. Avec ces deux finalités, nous sommes à chacun des extrêmes de l'expérience humaine : la recherche de la vérité suppose le loisir (scholè, en grec) c'est-à-dire le dégagement de toute préoccupation de survie, alors que l'élaboration du droit est commandée par les urgences à régler la violence entre les hommes.

Búsqueda de la verdad, elaboración del derecho: estas son precisamente las dos finalidades articuladas a las cuales debe preparar la escuela. Con estas dos finalidades, nosotros estamos en cada uno de los extremos de la experiencia humana. La búsqueda de la verdad supone el descanso (scholé, en griego) es decir el no compromiso con toda preocupación de sobrevivencia, mientras que la elaboración del derecho está determinada por la urgencias de regular la violencia entre los hombres.

Search for truth, development of law : it's exactly these two joint objectives for which schools must prepare. With these two goals, we are at both extremes of the human experience : the search for truth assumes the leisure (scholè in Greek), or the lack of need, to be preoccupied with survival, while the development of law is driven by the necessity to resolve violence between human beings.

Un vécu de prof*

IMPOSSIBLE, OU PRESQUE, DE PLACER UN MOT : mes vingt-cinq élèves de terminale scientifique de lycée sont en ébullition ! L'heure précédente, mon excellent collègue d'histoire et géographie, devant les bavardages incessants et l'indifférence générale où tombait son cours, a craqué : il a exclu toute la classe, laquelle a été interceptée sur le chemin de la permanence par la conseillère d'éducation, ramenée dans la salle et, après sermon d'usage, s'est vue infliger deux heures de retenue collective. Banal. Mais, si, lorsque nous étions nous-mêmes lycéens, nous n'aurions pas songé une seconde à remettre en cause la légalité et la légitimité de ce genre de punitions, il se trouve qu'aujourd'hui les élèves ne les acceptent pas, même s'ils s'y résignent le plus souvent. Et, en l'occurrence, ils ressentent un sentiment confus d'injustice mais sans pour autant pouvoir exprimer clairement en quoi consiste exactement cette injustice.

* Les sous-titres sont de la rédaction

Donc... que faire ? J'ai déjà quelques difficultés à obtenir un récit précis de l'incident. Ça fuse dans tous les coins, et je me permets de leur faire observer qu'en effet leurs bavardages incessants, leur incapacité à respecter les règles simples de la parole en groupe, me sont à moi aussi particulièrement pénibles à supporter : me voilà obligé de hausser le ton, de faire taire, de menacer ! Le calme revenu, je demande pourquoi ils n'ont pas signalé à la conseillère d'éducation et à leur professeur ceux et celles qui, à l'évidence – je les désigne en même temps et personne ne contredit –, ne participaient pas au chahut collectif : *«Vous laissez punir des camarades alors que vous savez qu'ils n'ont rien fait ?»* Stupeur : n'est-ce pas ici le règne du "chacun pour soi" ? Depuis quand faudrait-il s'inquiéter des injustices subies par autrui ? Je dois donc rappeler deux principes du droit : nul ne peut évidemment être puni pour un acte qu'il n'a pas commis, et chacun est tenu à l'obligation d'assistance à personne en danger. Après tout, ces questions sont à mon programme de philosophie... Mais je me fais un peu peur tout de même : ne suis-je pas en train de rompre la solidarité avec mes collègues de "l'équipe éducative" ? Puisque nous sommes en cours de philosophie, je suis bien obligé de faire remarquer que, s'il y a bien une différence de degré – heureusement ! – entre cette punition collective et n'importe lequel des génocides qui ont marqué le 20^e siècle (et qu'ils ont peut-être étudiés justement en histoire, à condition de suivre le cours !), il n'y a cependant pas de différence de nature : quelqu'un se trouve "puni" non pas à cause de ce qu'il a commis mais à cause de ce qu'il *est*, arménien, juif, tutsi... ou élève de cette classe ! Ils sont très contents d'entendre que la punition collective est en quelque sorte illégale et je m'emploie donc à refroidir leur excitation en expliquant

que la reconnaissance de l'innocence de certains d'entre eux implique la reconnaissance de culpabilité des autres, et, pour ceux-là, je pose la question de savoir combien sont majeurs : la moitié environ... «*Alors, pour vous, c'est deux heures de colle évidemment, et les autres une heure.*» Exclamations, interpellations, agitation, protestations... Et je dois là aussi rappeler une évidence du droit, à savoir que, pour une même transgression, contravention, délit ou crime, un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur. L'un des délégués, sachant que j'ai été élu au conseil d'administration du lycée, s'inquiète de savoir si j'ai l'intention de proposer l'application de ce principe dans le règlement intérieur : «*Et comment ! C'est évidemment indiscutable.*» Je fais grâce au lecteur des commentaires juridiques et des prolongements philosophiques...

Cet autre groupe dans lequel j'interviens est nettement plus "sage" que ma classe de terminale : il s'agit d'une trentaine de chefs d'établissements en stage de formation continue ! Ils ont travaillé sur diverses études de cas réels et une principale de collège rapporte la réflexion des stagiaires sur la situation d'un de ses élèves. Cette fois-ci, Saïd y a été vraiment trop fort : dix-sept points de suture et huit jours d'hospitalisation pour la victime de cette bagarre de "récré", et, comme ce n'est pas la première fois hélas qu'il fait parler de lui, le conseil de discipline devient inévitable et Saïd terminera donc sa troisième dans un autre collège... La principale fournit toutes les informations psychologiques, familiales et sociales, qui nous permettront de comprendre d'où vient la violence de Saïd : père maghrébin au chômage, très violent à l'égard de son fils aîné (c'est, quasi-quotidiennement, le traitement à coups de ceinture, voilà un père qui ne "démissionne" pas !) lequel est très

jaloux du petit frère préféré de sa mère. Saïd est vraiment, en classe ou ailleurs, "insupportable", même si son niveau scolaire reste à peu près acceptable... Que s'est-il passé ce jour-là ? À la récré donc, Saïd voit, de loin, un "grand" agresser son petit frère qui est en sixième. Son "sang" ne fait qu'un tour : il se précipite, intervient très violemment et l'agresseur du petit frère ne fait pas le poids très longtemps... Un surveillant réussit à fendre le cercle des spectateurs et les sépare. Il a droit au flot d'injures dont Saïd est coutumier. Enquête, conseil de discipline, exclusion, inévitable désormais avec le lourd contentieux disciplinaire que traîne Saïd...

L'ensemble des stagiaires convient en effet que cette exclusion du collège et réinscription dans un autre est sans doute la moins mauvaise solution : peut-être Saïd, éloigné de son frère, séparé de ses camarades, avec d'autres professeurs, retrouvera-t-il un peu de sérénité et pourra-t-il passer en lycée puisque son niveau scolaire n'est pas vraiment mauvais... peut-être ! J'interviens cependant en conclusion de ces analyses en proposant de prendre l'affaire, non seulement d'un point de vue scolaire, psychologique ou familial, mais aussi juridique. Qu'en est-il en effet exactement ? D'un point de vue psychofamilial, on comprend bien ce qui se passe : dans la culture d'origine, le petit frère n'est pas encore pubère, il est encore "du côté des femmes", alors que Saïd, lui, est définitivement du côté des hommes... L'agresseur de son petit frère est en train de lui faire ce que lui-même, dans sa jalousie, rêve de lui faire ! Et la culpabilisation liée à ce désir plus ou moins conscient l'amène à intervenir très violemment pour "réparer" en quelque sorte : «*Je ne suis pas jaloux du petit frère, voyez : je le défends...*» Et Saïd ne

pourra que conclure qu'il est exclu du collège pour avoir défendu son petit frère !

J'interroge : quelqu'un a-t-il dit à Saïd que, dans un premier temps, il avait eu raison d'intervenir pour faire cesser l'agression ? Il ne le semble pas... Or, en droit, n'importe quel citoyen, témoin d'un acte délictueux quelconque, dans la mesure où cela est en ses moyens, a le droit, et même le devoir, d'intervenir pour faire cesser le délit et arrêter le délinquant, *a fortiori* s'il s'agit d'une agression à l'égard d'une autre personne : dans les récits de faits divers, il est extrêmement fréquent que les victimes se plaignent de la passivité des témoins, passivité souvent stigmatisée dans les récits, journalistiques par exemple... Et donc Saïd ne peut être puni que parce que la violence exercée à l'égard de l'agresseur de son petit frère est allée largement au-delà de la violence de neutralisation (policrière, au sens strict), seule légitime. De plus, ni l'agresseur, ni les spectateurs n'ont été, eux, mis en cause ou punis : l'agresseur du petit frère est, il est vrai, à l'hôpital... C'est bien cependant lui qui est le principal responsable dans cette affaire : «*c'est lui qui a commencé*» ! Quant aux spectateurs, les bons camarades faisant cercle, voyeurs sadiques du spectacle, ils seront encore moins inquiétés pour leur non intervention dans la première agression aussi bien que dans la deuxième : or, là aussi, d'un point de vue juridique, leur responsabilité est plus importante que celle de Saïd qui, lui, au moins, intervient... même s'il se laisse déborder par sa propre violence (de même qu'un policier peut se laisser aller à la bavure...). Il est nécessaire certes que Saïd soit puni pour cette "bavure", mais il ne pourra véritablement comprendre cette punition que si les autres responsables de cette bagarre sont, eux aussi, punis, au moins

symboliquement, et dès lors l'exclusion ne paraît plus tout à fait la sanction appropriée, dans la mesure où elle est la plus grave possible : si Saïd est exclu, que faire vis-à-vis des autres, dont la faute est, juridiquement, plus grave ?

Mise en pratique de la loi

Lieu commun des colloques dans le secteur éducatif et nouvelle mode envahissante : la formation à la citoyenneté... Mais la plupart du temps cette éducation de la citoyenneté n'est perçue que sur le mode habituel de la transmission : transmettre des "valeurs", comme on continue, malgré les échecs évidents de la pédagogie impositive et frontale, à "transmettre" les savoirs. Certes, et évidemment, la formation de la citoyenneté à l'école suppose des informations sur le droit civil et pénal ainsi qu'une réflexion historique et philosophique sur les principes du droit. Mais si ces informations et cette réflexion viennent en contradiction avec des fonctionnements institutionnels quotidiens, le résultat risque d'être l'inverse de celui que l'on se proposait. Et, en effet, chacun peut constater que, dans nos sociétés, c'est bien celui qui connaît le mieux les lois qui dispose du pouvoir de les contourner ou de les transgresser avec le plus d'efficacité, sinon dans l'impunité... Une éducation à la citoyenneté suppose donc une véritable *mise en pratique de la loi* dans les structures de fonctionnement institutionnel même de la classe et de l'établissement. Les enfants et les adolescents perçoivent parfaitement bien les contradictions entre les discours et les actes. Il ne s'agit pas ici seulement des compétences psychologiques et pédagogiques que les enseignants peuvent développer pour sortir des face-à-face violents, des

relations duelles et des rapports de force, mais d'abord des rituels institutionnels, des statuts professionnels et des règles juridiques.

Les jeunes, nous dit-on, "n'ont plus de repères". Mais quels sont donc ces fameux repères qui se seraient perdus ? Si, dans nos sociétés éclatées, multiculturelles, où les consensus sur les valeurs ont disparu, personne n'est d'accord avec personne, il importe alors de se mettre au moins d'accord sur les procédures mêmes de la discussion collective, qui permettent de régler, même provisoirement, les conflits en s'interdisant la violence. Et les "repères" consistent donc, non pas d'abord dans l'affirmation positive de valeurs, mais dans l'intériorisation de principes négatifs qui autorisent le débat sur les valeurs positives et l'élaboration collective des règles et des lois. Les deux anecdotes relatives à ma classe et à Saïd montrent comment on pourrait appliquer ces principes dans les fonctionnements scolaires et ces "histoires" illustrent déjà quatre (au moins) d'entre eux :

- 1) nul ne peut être puni pour un acte qu'il n'a pas commis ou dont il n'est pas complice ;
- 2) nul ne peut s'exonérer d'une intervention dans la limite de ses moyens pour prévenir ou faire cesser la commission d'un acte délictueux ou criminel dont il est témoin ;
- 3) nul ne peut se faire justice à soi-même ;
- 4) pour un même acte, un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur.

Sujet donné à l'examen du baccalauréat il y a quelques années en philosophie : «*Peut-on s'opposer à la loi ?*» Les cent vingt-deux candidats ayant choisi ce sujet, dont j'ai eu à corriger les copies, avaient tous – je dis bien tous –

répondu, sous des formes variées : «*On peut toujours s'opposer à la loi du moment qu'on ne se fait pas prendre.*» ! Résultat intéressant de quinze ans – au moins – d'école... Force est de constater que l'expérience quotidienne des élèves contredit très souvent les principes indiscutables du droit : tous nos discours moralisants, tous nos cours d'instruction civique n'ont évidemment que très peu de poids au regard de cette *contre-éducation civique cachée* que produit la structure ordinaire des relations enseignants-élèves et l'expérience quotidienne de l'école. Ne nous étonnons pas alors des résultats quant au degré de conscience civique moyen du citoyen moyen... Et lorsque nous étudions ce sujet de dissertation en cours, la surprise des élèves n'est pas mince de découvrir que "s'opposer" ne signifie pas transgresser et réciproquement ! Que celui qui transgresse la loi ne s'y oppose pas du tout, puisqu'il en a au contraire impérativement besoin pour pouvoir précisément tirer le bénéfice qu'il escompte de sa transgression (ce sont évidemment les dealers qui ont d'abord et impérativement besoin du maintien de l'interdit d'usage des drogues...). Et qu'en revanche n'importe quel citoyen peut s'opposer à la loi (ce que fait justement "l'opposition" au parlement) et essayer, en s'associant avec les autres citoyens qui partagent son analyse d'obtenir par des procédures démocratiques le changement de la loi. Exigence aussi, du coup, de prendre conscience du devoir (et pas seulement du droit) éventuel de désobéissance et même de transgression quand les procédures démocratiques de discussion et d'élaboration de la loi n'existent pas, ou lorsque, même démocratiquement votée, la légalité contredit la légitimité (inutile de souligner ici la complexité des analyses nécessaires alors : la démocratie n'est pas l'application mécanique de la "loi de

la majorité”, ce dont l’exemple le plus clair est l’ensemble des débats sur la peine de mort).

Quelques principes du droit dans l’école

La loi est la même pour tous : certes... Mais que se passe-t-il, dans les faits, quand un élève arrive en retard dans mon cours et quand j’arrive en retard moi-même ? Dérisoire ? Pas sûr... La répétition fréquente de ces micro-incidents peut aboutir à l’intériorisation progressive de l’idée profondément perverse que certains sont “au-dessus des lois”, avec la résignation à cet état de fait. Certes, il importe de préciser que le régime de “punitions” n’est pas le même pour des élèves et pour des fonctionnaires disposant d’un statut. Et qu’il peut arriver qu’un enseignant soit sanctionné (surprise alors des élèves de constater qu’il y a aussi des “conseils de discipline” pour les professeurs !). Toute la difficulté de mise en pratique du principe d’égalité devant la loi tient en ce que, à l’école, si les enfants sont *déjà* sujets de droit, ils ne sont cependant pas encore citoyens. Et donc toute la question éducative tient en cette tension entre le “déjà” et le “pas encore”, ce qui du coup renvoie les adultes à leurs propres responsabilités citoyennes et qui justifie le principe de l’excuse de minorité. La loi est la même pour tous : à partir des majorités civiles, civiques et pénales.

Toute infraction mérite punition et réparation : combien de fois sommes-nous tentés de “fermer les yeux”... ou les oreilles ? Qui d’entre nous intervient spontanément lorsqu’il est témoin d’une infraction quelconque ? Combien de fois punissons-nous sans qu’il y ait réparation, ou faisons

réparer sans punition ? Difficile ici de comprendre les distinctions entre le "civil" et le "pénal", entre l'amende par exemple et les dommages et intérêts. Ce principe d'ailleurs suppose aussi l'anticipation quand elle est possible, c'est-à-dire que le citoyen ne doit pas seulement intervenir (dans la limite de ses moyens), il doit aussi prévenir la commission de l'acte quand il le peut : avec un collègue, je traverse la vaste salle du restaurant scolaire où plusieurs centaines d'élèves déjeunent, pour rejoindre la file d'attente du *self* ; je vois tout à coup un élève se lever pour agresser celui qui est assis en face de lui, qui se lève à son tour évidemment, et je m'approche aussitôt en intervenant verbalement avec vigueur pour les calmer ; le premier élève se rassoit, l'autre prend son plateau et change de place ; j'attends quelques minutes pour m'assurer que ça ne va pas recommencer dès que j'aurais le dos tourné ; puis je rejoins la file d'attente où je retrouve mon collègue, qui me dit alors, ironiquement : «*Mais de quoi tu t'occupes ? Il y a des pions qui sont là pour surveiller, non ?*» Je lui fais remarquer que ce n'est pas en tant que professeur que je suis intervenu mais simplement en tant que citoyen, tenu d'intervenir dans la limite de ses moyens pour prévenir ou faire cesser la commission d'une infraction quelconque dont il est témoin : en l'occurrence il était en mes moyens d'intervenir et d'ailleurs, le temps que le surveillant arrive, la bagarre se serait sans doute déjà déclenchée. Il est très fréquent dans les récriminations concernant la violence à l'école d'entendre des collègues protester et se plaindre de ce qu'ils n'ont pas reçu la formation nécessaire à mater "les voyous" ! Qu'ils ne sont pas policiers, assistantes sociales, psychologues, animateurs socioculturels, éducateurs spécialisés, etc. Ils ont raison, évidemment, toutes ces fonctions et ces métiers correspondent à des formations pré-

cises sanctionnées par des diplômes qui ne sont pas les miens. À vouloir jouer un rôle qui n'est pas le mien, je risque de commettre de graves erreurs, et c'est bien seulement *dans la limite de mes moyens* que je peux, que je dois, intervenir. Mais ces collègues ici s'enferment dans leur stricte fonction, voire dans leur seule discipline, pour esquiver en réalité leur fonction citoyenne, qui est bien celle de n'importe quel majeur, à partir de dix-huit ans, et qui donc concerne aussi les élèves majeurs. Certes, je suis instituteur, professeur de mathématiques, de biologie, d'électronique... ou de philosophie, c'est bien cela qui détermine mes compétences, mais je suis aussi, *et même d'abord*, citoyen et donc tenu aux devoirs ordinaires du citoyen, et la fonction policière ordinaire en fait partie, de même d'ailleurs que la fonction de magistrat si je suis tiré au sort parmi les autres citoyens ordinaires, sans "formation" particulière, pour siéger dans un jury de cour d'assises, par exemple.

La loi oblige à distinguer dans l'échelle de gravité des punitions selon que l'auteur de l'infraction est majeur ou mineur : que se passe-t-il, dans les faits, quand je donne une claque à un élève (ça n'arrive jamais bien sûr... encore que...) et quand un élève me frappe ? Dans le premier cas, il se trouve certes des parents pour s'indigner : pour quels résultats concrets ? Il s'en trouve aussi pour venir voir l'enseignant pour qu'il tape plus fort sur le "rebelle" dont on ne vient plus à bout ! Et les punitions n'ont aucun rapport de gravité selon que c'est un "petit" qui est victime d'une agression ou un adulte et, dans le deuxième cas, il n'est pas rare de voir les enseignants du collège se mettre en grève dans l'heure qui suit, en tout cas le conseil de discipline et bien sûr l'exclusion seront considérés comme

inévitables, de même que le signalement au parquet des mineurs quand ce n'est pas directement à la police... Or, là aussi, notre droit est parfaitement clair : la peine doit être plus lourde si la victime est mineure et l'auteur majeur, et encore plus si cet auteur majeur appartient à un corps détenteur d'une fonction d'autorité publique.

Nul n'est censé ignorer la loi : oui... mais seulement à partir de la majorité civique ; combien de fois suis-je tenté de supposer connu par les élèves ce qu'ils viennent précisément apprendre à l'école ? Premier et dernier lieu social où l'ignorance de la loi (et celle des savoirs) est encore légitime puisqu'on y vient précisément pour la combler ! Le paradoxe fréquent à l'école est que, alors qu'elle a été créée justement pour soustraire les enfants à l'obligation de résultats en vigueur dans la vie professionnelle (et aussi pour les protéger des violences de la rue), les prégnances de l'inquiétude quant à cet avenir professionnel aboutissent à les soumettre (quand ils ne la demandent pas eux-mêmes à travers les attitudes "consoméristes" – Rimbaud ! «ça sert à quoi ?» !) au chantage aux notes et punitions, dans une perversion de l'obligation de résultats où, à la limite, il faudrait déjà connaître ce que l'on est en train d'apprendre ! Précisons aussi, à propos de ce principe, qu'il ne signifie pas du tout que chaque citoyen devrait connaître tout de tous les règlements, circulaires, arrêtés, décrets, lois, conventions collectives, constitutions, conventions et traités internationaux, déontologies professionnelles, etc., etc., mais seulement que chacun n'a pas le droit d'oublier que, *dès lors que son action implique autrui*, il y a des lois et règles qui la norment, et donc qu'avant de conduire cette action, il est prié de se renseigner... Cela exige aussi du coup de la puissance publique

qu'elle organise doublement le libre accès aux textes et les procédures de leur discussion.

Nul ne peut se faire justice à lui-même : si je punis moi-même l'élève qui, par exemple, m'a injurié, la punition ne peut pas alors être perçue comme l'effet légal d'un comportement illégal mais seulement comme la vengeance de celui dont l'autorité a été bafouée. Je dois certes interrompre la commission d'un acte délictueux ou le signaler à l'instance compétente, mais le "policier" arrête le délinquant, il ne le juge ni ne le punit. Ce qui exige dès lors l'institution d'une instance de médiation et de jugement, composée de personnes non impliquées ; lorsqu'il y a une ou plusieurs victimes de l'infraction, cette instance devrait d'abord siéger en médiation, puis seulement si elle échoue, en formation de jugement ; s'il y a seulement infraction, directement en jugement pour fixer réparation et punition.

Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même : la seule exception dans notre droit positif en France concerne l'usage de drogues ; on ne punit plus le suicide mais on continue à punir le suicide ralenti en quoi consiste souvent (pas toujours...) la toxicomanie. Mais cette exception est la seule. Et donc qu'arrive-t-il à l'élève qui dort sur sa table et ne dérange personne ? À celui qui ne s'intéresse pas ? À celui qui n'apprend pas ses leçons ? Que de fois les élèves sont-ils punis pour mauvais résultats ? La distinction, évidente pour un juriste, entre le civil et le pénal, semble avoir quelques difficultés à entrer en vigueur dans les mœurs de nos écoles. Nul ne va en prison, de ces seuls chefs "d'accusation", parce qu'il est analphabète ou chô-

meur ! Mais à l'école on risque encore trop souvent la punition parce qu'on n'a pas compris ou appris tel ou tel point du programme d'enseignement. L'injonction quasi-permanente d'être "motivé" (c'est-à-dire demandeur de ce qui est imposé dans le morcellement des emplois du temps et des disciplines) ne devrait plus utiliser les menaces de punitions diverses – en tout cas en France des textes de juillet 2000 interdisent désormais les punitions pour mauvais résultats scolaires – mais demeure la vraie sanction, c'est-à-dire la note et ses conséquences sur le destin scolaire, et donc professionnel et humain, de l'élève. Or rien ne peut me contraindre à m'intéresser aux affres de Madame Bovary, aux subtilités de l'extraction des racines carrées ou à me "motiver" pour les techniques du saut en hauteur... Les chantages aux punitions ou aux notes ne peuvent aboutir le plus souvent qu'à deux résultats : soit le dégoût définitif pour la discipline considérée, soit l'instrumentalisation de cette discipline qui ne sera "apprise" que dans l'objectif de l'interrogation ou de l'examen, lequel ouvre la possibilité d'essayer de s'inscrire de la manière la plus élevée possible dans les hiérarchies sociales de pouvoir. Si le savoir devient outil de pouvoir, il n'est plus un savoir. Ce qui conduit directement au principe selon lequel...

Nul ne peut être juge et partie : principe qui ne saurait souffrir la moindre exception... sauf à l'école ! Où c'est le même qui enseigne et qui juge ensuite des résultats de cet enseignement, ce qui, non seulement interdit la construction de la citoyenneté, mais pervertit la construction des savoirs elle-même, puisqu'alors les exigences de la recherche de la vérité se trouvent remplacées par celles de la conformité : «*Qu'est-ce que je vais bien pouvoir mettre*

sur cette copie qui va «faire bien» et me permettra d'avoir une bonne note ?» Apprentissage continu, quinze ans durant, de la soumission et de l'hypocrisie... Qu'est-ce qui "motive" la réussite scolaire, exactement ? Il se trouve que quelques-uns résistent ! Et parfois violemment... Peut-on leur donner entièrement tort ? Nous touchons ici au cœur des fonctions mêmes de l'école : la création des conditions de transmission, d'appropriation et de discussion des savoirs et des valeurs. D'une part, un travail d'évaluation pédagogique *interne* est nécessaire pour l'organisation même des apprentissages et le réglage des relations ; d'autre part, une validation *externe* des compétences et savoirs acquis doit être conférée par d'autres experts que ceux qui enseignent aux élèves : aucun système ne peut s'auto-évaluer sans tomber dans des effets de miroir (ce qui explique que ce sont les enfants d'enseignants qui réussissent le mieux à l'école !) où disparaissent les finalités de l'institution au profit de sa propre pérennité, où on oublie que l'école est faite pour qu'on en sorte !

Enfin, dernier exemple de ces principes indiscutables, le citoyen obéit à la loi parce qu'il participe avec les autres citoyens à son élaboration : où et quand les futurs citoyens peuvent-ils apprendre à faire la loi avec les autres ? À l'école on apprend à se soumettre à quelqu'un et non à obéir à la loi dont ce "quelqu'un" est, momentanément et par délégation, porteur ; et donc réussir à l'école c'est *confondre obéissance et soumission*, de sorte qu'ensuite on puisse soumettre les autres, grâce aux "compétences" et diplômes acquis... Et symétriquement les enseignants confondent *pouvoir sur* la classe et *autorité dans* la classe, qui sont incompatibles.

Je ne peux pas continuer à prêcher la vertu civique et l'ignorer dans ma pratique professionnelle : peut-être cette question a-t-elle un lien avec les corruptions ? Il n'y a, semble-t-il, aucune commune mesure entre un (ancien) ministre qui ment publiquement et un gamin insolent qui "nie l'évidence", entre un directeur d'office de logement social dont la corruption est payée par des milliers de locataires et un petit caïd de banlieue faisant dans les *business* divers... En réalité, si : leurs "morales" (ou leurs "repères" !) sont les mêmes ! Seuls diffèrent leurs rayons d'action et les coûts financiers et sociaux de leurs dégâts.

Le droit dans l'école, comment ?

Appliquer les principes du droit à l'école ? Des solutions existent : que, en ce qui concerne les comportements (le "pénal"), une instance indépendante dans l'établissement prononce les punitions et fixe les réparations (des collèges et lycées fonctionnent déjà selon ce principe sous des formes variées), et que, en ce qui concerne la validation des résultats scolaires, (le "civil"), seules soient portées sur les bulletins et livrets les notes obtenues dans les conditions d'épreuves normalisées, régulières, anonymées et corrigées par d'autres enseignants que ceux de l'élève. Ce qui exigerait bien sûr que les règlements intérieurs soient réécrits selon les normes du droit, accompagnés de leur code de procédure, et prévoient leurs propres règles d'élaboration et de modification. La mise en application de ces trois mesures, qui ne sont pas autre chose que la mise en œuvre effective dans l'institution scolaire des principes de la démocratie et notamment de la distinction des pouvoirs, n'exige ni délai, ni finances supplémentaires.

Comment instituer l'école non pas comme un *espace* démocratique, mais comme un *temps* d'apprentissage de la démocratie ? Les exigences quotidiennes de cet apprentissage sont connues et expérimentées depuis longtemps. Et il importe de préciser, même brièvement, quelques-unes des conditions de la pratique démocratique elle-même pour pouvoir travailler les conditions de son institution (au sens de processus instituant).

Depuis Montesquieu, on définit la démocratie comme étant le régime dans lequel les "pouvoirs" (législatif, exécutif et judiciaire) sont à la fois distincts et articulés. Non sans difficultés considérables, et avec encore beaucoup d'imperfections, cette conception a fini historiquement par prévaloir dans l'organisation de l'État, tout au moins dans les sociétés laïques-démocratiques. C'est le résultat d'une longue évolution historique qui voit progressivement le principe d'*égalité* entre les hommes prévaloir sur le principe hiérarchique ; dans l'Ancien Régime, aristocratique, chacun est défini par l'appartenance à sa classe, l'ordre hiérarchique a son fondement en Dieu dont le Roi est le "lieu-tenant" sur Terre, l'autorité a une origine transcendante. Dans le régime démocratique, la place du pouvoir est symboliquement vide : celui qui l'occupe ne l'occupe que *provisoirement*, au terme d'une compétition réglée ; chaque citoyen est l'égal de tout autre et le fondement de l'autorité ne peut résulter que de l'accord entre les hommes ; la disparition de la référence transcendante renvoie chacun, pour ce qui est du choix des valeurs, à sa propre conscience. Le pluralisme devient ainsi la règle et le principe démocratique dissout l'unification dans une seule compréhension du monde. Cependant, les individus, *dés-empclés*, peuvent être tentés de s'en remettre à l'État du

soin de leur protection pour ne pas assumer leur citoyenneté. D'où l'importance extrême, contre les risques de l'État, excessivement "protecteur", "tentaculaire" voire totalitaire, des libertés fondamentales d'expression et d'association et de la séparation des pouvoirs, l'indépendance des magistrats se trouvant alors au cœur du dispositif qui garantit la démocratie contre les risques qu'elle engendre elle-même ; et, précédant ces deux garanties, les droits à l'éducation, l'instruction et la formation, tels que les définit par exemple la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Ce qui suppose que chaque citoyen soit en mesure de contribuer à l'élaboration de la loi, puisse se rendre capable d'en comprendre rationnellement l'exigence fondatrice d'articulation des libertés individuelles.

Or la distinction des pouvoirs, si elle semble aujourd'hui acquise, en ce qui concerne les régimes politiques, n'existe toujours pas dans les *institutions*, puisqu'au législatif et à l'exécutif la confusion ajoute le judiciaire, qui prend ici la forme du "réglementaire". Le pouvoir de punir, à l'école, dans l'entreprise, à l'armée, dans n'importe quelle administration, appartient à la même instance ou personne qui fixe et exécute les prescriptions réglementaires – même si, en théorie, les décisions restent susceptibles de recours devant les tribunaux (judiciaires ou administratifs). L'institution prolonge ainsi le modèle familial d'autorité parentale sur les enfants, alors qu'elle est organisée par et pour des citoyens, ou futurs citoyens. De nombreux "règlements intérieurs" comportent ainsi des dispositions illégales, et nombreux sont les responsables qui commettent des abus de pouvoir en toute bonne conscience, de même que sont nombreuses les victimes de ces décisions qui ignorent tout de leurs droits.

À l'école, la question se pose avec d'autant plus de complexité que les enfants et les adolescents sont, on l'a dit, déjà sujets de droit mais pas encore citoyens. Tension inévitable et complexe, qui fait que j'ai beaucoup de difficultés dans mes classes à faire comprendre à mes "bavards" que, si je les fais taire, c'est pour qu'ils puissent *parler* ! C'est cette question du *temps* d'apprentissage, avec les doubles liens inévitables qu'elle comporte (je me vois invité à faire ce que je ne sais pas faire pour apprendre à le faire, à m'intéresser à ce qui ne m'intéresse pas pour m'y intéresser, etc.). En effet, toujours selon Montesquieu, la démocratie suppose la *vertu* en chaque citoyen, et donc l'organisation du système éducatif doit permettre l'éclosion et la consolidation de cette "vertu" : ce qui explique que l'école a une double fonction, savante et morale, d'ins-truction et d'éducation.

De nombreuses expériences pédagogiques ont montré, depuis longtemps, que cet apprentissage progressif de la démocratie et de ses exigences est possible à l'école. La caractéristique commune à toutes les expériences de péda-gogies actives, coopératives, institutionnelles, est de tenter de permettre aux enfants d'organiser ensemble l'espace et le temps, de décider des travaux et activités, de se donner les outils matériels, culturels et institutionnels de leur liberté. Cependant l'immense majorité des classes et éta-blishements fonctionnent encore sous le principe "monar-chique", c'est-à-dire celui de la confusion des pouvoirs.

Cette confusion joue aussi bien sur le plan des comporte-ments que sur celui de l'acquisition des savoirs. La ques-tion ne dépend pas ici des qualités "psychologiques" des acteurs (les aptitudes à la "relation", à l'"écoute", le "cha-

risme" du maître...) mais tient à la structure *institutionnelle* même, qui contredit encore trop souvent les principes fondateurs du droit. Dès lors, l'apprentissage de la citoyenneté ne peut pas se limiter aux questions "périphériques" qui ne relèvent pas de la mission spécifique de l'école : gestion de foyers socio-éducatifs, menus de la cantine, clubs, commissions santé, journaux lycéens, etc. Certes, ces activités peuvent constituer des occasions non négligeables de formation aux responsabilités associatives, mais, outre le fait que les qualités d'initiative et de civisme ainsi développées ne sont pas validées dans le cursus, ces responsabilités ne s'exercent pas sur ce qui fait l'essentiel du *sens* de la présence à l'école, c'est-à-dire les procédures centrales d'instruction, de construction par le sujet apprenant des savoirs et savoir-faire, leurs évaluations et validations.

L'articulation de la démocratie représentative et de la démocratie participative reste – et pas seulement à l'école ! – encore largement à inventer. L'élection de représentants (d'élèves mais aussi bien de députés !) correspond trop souvent, dans les faits, à une démission civique. Les actions qui se multiplient de formation des délégués de classe sont l'occasion d'expériences très intéressantes pour ceux qui en bénéficient, et elles font, du même coup, s'interroger sur le fait que les autres élèves, appelés *tous* à devenir citoyens, n'en bénéficient pas... *Bien des activités menées ainsi en dehors de la sphère d'apprentissage proprement dite pourraient être avantageusement réintégrées dans les cours eux-mêmes.* Les classes «Freinet», par exemple, ont depuis longtemps montré l'efficacité du journal scolaire dans l'apprentissage de la langue.

Apprendre à vivre ensemble

Enfin, l'apprentissage de la démocratie à l'école suppose l'intégration, dans le fonctionnement institutionnel lui-même, de trois exigences essentielles qui *fondent* la démocratie elle-même et qui sont, y compris dans les débats et actions politiques au niveau adulte et citoyen, très souvent "oubliées" :

– d'une part, les principes éthiques qui permettent la démocratie ne peuvent pas se "discuter" démocratiquement : l'interdit de la violence, par exemple, ne se discute pas puisqu'il est précisément ce qui permet la discussion ; mais, d'autre part, ce principe ne saurait être imposé et doit faire l'objet de la décision libre de chaque citoyen, qui consent par là à la liberté de l'autre ; ce qui oblige alors, à l'école notamment mais pas seulement, à distinguer clairement, coutumes, règles et lois, morale et éthique, ce qui est "discutable" et ce qui ne l'est pas... ;

– d'autre part, la démocratie ne consiste pas en l'application mécanique de la loi de la "majorité" : elle est tout autant institution des procédures de protection des minorités ; en effet, comment une idée neuve (et éventuellement vraie ou juste) pourrait-elle être d'emblée majoritaire ? Comment s'assurer que majorité et vérité coïncident ? Tout "règlement" doit ainsi comporter ses propres règles de modification ainsi que les procédures qui permettent de le faire respecter *également* par tous les acteurs de l'institution ; avec cette exigence supplémentaire pour l'école de distinguer, notamment dans l'application des sanctions, entre ceux, parmi ses acteurs, qui sont déjà citoyens et ceux qui ne le sont pas encore : la

violence d'un majeur est évidemment plus grave que celle d'un mineur... ;

– enfin, la caractéristique de la démocratie est d'être inachevée et inachevable : équilibre instable qui ne dépend que du degré de *vertu* en chaque citoyen ; lesquels citoyens ne sont eux-mêmes qu'adultes imparfaits... Peut-être que devenir adulte, devenir citoyen, c'est commencer à comprendre qu'on ne le sera jamais. Et donc la formation à la citoyenneté à l'école doit pouvoir permettre d'assumer cet inachèvement inéluctable.

Il n'y a, finalement, à examiner l'ensemble des créations culturelles en tant que manifestations des multiples désirs humains, que deux domaines qui semblent échapper aux logiques du profit, c'est-à-dire le primat de l'intérêt individuel au détriment du bien commun : la vérité, c'est-à-dire l'approximation toujours plus fine mais inachevable entre les descriptions (linguistique ou mathématique) du réel et le réel lui-même, et le droit, c'est-à-dire la formulation toujours discutable des règles du vivre ensemble à partir de principes devenus eux-mêmes indiscutables.

Éducation civique ? Certes, et donc, et c'est probablement l'enjeu central de ce qui se passe aujourd'hui à l'école, pratiques civiques, inscrites dans des règles de fonctionnement institutionnel, qui permettront alors que l'école cesse d'être une zone de non-droit permanent et puisse répondre au défi majeur de notre temps : comment vivre ensemble ? Comment, à l'école, *apprendre* à vivre ensemble ?

Bernard Defrance

Bernard Defrance est professeur de philosophie au lycée Maurice Utrillo, Seine-St-Denis, France. Il est également vice-président de la section française de Défense des enfants international (DEI). Pour consulter les pages personnelles de l'auteur : www.bernard-defrance.net

Bernard Defrance es profesor de filosofía en el Liceo Maurice Utrillo, Seine-St-Denis, Francia. Es igualmente vice-presidente de la sección francesa de Defensa Niños Internacional (DNI). Para consultar las páginas personales del autor ver : www.bernard-defrance.net

Bernard Defrance is Professor of Philosophy at Maurice Utrillo Secondary School in Seine-St-Denis, France. He is also Vice-President of the French section of International Children's Defense (DEI). To consult the author's personal web pages : www.bernard-defrance.net

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN :
UNA REFLEXIÓN DESDE EL PARADIGMA
CRÍTICO Y LA EDUCACIÓN EN
DERECHOS HUMANOS**

por Abraham Magendzo



Il convient d'aborder la question du droit à l'éducation sous l'angle d'un paradigme critique permettant de prendre la mesure des problématiques sociales et de la place de l'individu en tant que sujet de droit. D'un point de vue politique et éthique, on demande à l'éducation de traiter des enjeux relatifs à la pauvreté, aux conditions sociales inéquitables, à la violence, à l'impunité, à la corruption, à l'intolérance et à la violence. Dans le présent article, nous tenterons de définir précisément ce qui signifie être un sujet de droit et de montrer quel type de pédagogie favorise l'exercice des droits du point de vue de l'enseignement et des contenus curriculaires. Dans le même esprit, nous présentons l'enseignant comme une personne soucieuse de favoriser chez l'élève le développement de l'esprit critique et la capacité de contribuer au changement. Dans ce sens, le droit à l'éducation est intimement associé à une volonté d'émancipation du sujet.

Este artículo hace referencia al derecho a la educación desde un paradigma crítico, y en este sentido relaciona a la educación con los grandes problemas que enfrenta la sociedad y con la formación del sujeto de derecho. Desde esta perspectiva ético-política, se le exige a la educación que encare los temas la pobreza, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia. Se intenta definir y precisar qué significa ser sujeto de derecho y cuál es la pedagogía que hacen posible la formación del sujeto de derecho. Especial importancia se le confiere, en este proceso formador de sujeto de derecho, al docente y al curriculum. Se identifica a un docente capaz de problematizar el conocimiento, de inducir la crítica social, y por consiguiente, desarrollar en los estudiantes la capacidad de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las iniquidades y el cambio. En este sentido el artículo vincula el derecho a la educación con la educación para el empoderamiento.

It is advisable to look at the issue of the right to education as an example that allows measurement of social problems and of the place of the individual as subject to law. From a political and ethical point of view, we ask that education handles issues related to poverty, inequality of social conditions, violence, impunity, corruption and intolerance. In this article, we try to clearly define what it means to be subject to law and to show what type of pedagogy promotes the practice of rights from the point of view of teaching and curriculum content. In the same spirit, we present the teacher as a person desiring to help students develop a critical mind and the capacity to contribute to change. This closely ties the right to education to the individual willingness to be emancipated.

El derecho a la educación no se agota con el acceso a ésta

Creemos no equivocarnos al sostener que un sistema educacional que margina a algún sector de la población de edad escolar del derecho a la educación, es considerado además de violador de derechos, un sistema discriminatorio. El derecho a la educación, ha sido consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (art.26) e incluido en las Constituciones de la totalidad de los países. La educación es, por consiguiente, un derecho exigible. En la actualidad el derecho a la educación no sólo queda referido a la cobertura de atención educacional, a la tasa de retención y tiempo de egreso de los estudiantes ,sino que hace referencia también a la calidad de la educación que se otorga. En otras palabras, un sistema educacional puede satisfacer la demanda por educación, disminuir la deserción escolar y en consecuencia retener a los estudiantes en el sistema durante todos los años de la escolaridad y pese a todo ésto considerarse violador del derecho a la educación ,dado que la calidad del servicio que entrega es deficiente,inconducente y poco pertinente.

El derecho a la educación desde una perspectiva de la educación crítica

Ahora bien, desde esta perspectiva, asumiendo que el derecho a la educación no se agota con el acceso a la educación sino que demanda una educación de calidad ,queremos vincular el derecho a la educación con el paradigma de la educación crítica. En la educación popular se ha incursionado desde Freire en este paradigma, como él decía se trata de transitar de «una educación bancaria

hacia una libertaria, emancipadora. En la educación formal este camino está por construirse» (Freire, 1969).

Deseamos señalar que desde este paradigma, el derecho a la educación adquiere una visión ético-política que relaciona a la educación, por un lado, con *los grandes problemas que enfrenta la sociedad y, por el otro, con la formación del sujeto de derecho.*

En efecto, una educación ético-política debe, impostergablemente, encarar los temas la pobreza, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia. Además, debe incorporar como integral la educación en derechos humanos y en ese sentido el respeto y vigencia de los derechos humanos forma parte no sólo el área de la democracia política, sino que también del área de la democracia cultural y educacional. Sostenemos que si se desea «ingresar» y «transitar» hacia una sociedad democrática hay que reconocer que la dignidad humana es central y que hay necesidad de potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad. Estos rasgos son las condiciones necesarias para la apertura al mundo globalizado. Sobre dicha base, es posible la construcción de una moderna ciudadanía, en la cual «el sujeto, es ser productor y no solamente consumidor de su experiencia y de su entorno social» y en donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, será sobre todo «exigencia de libertad y defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento o en objeto» (Magendzo, 1996).

El sujeto de derecho

El derecho a la educación – en el paradigma crítico – adquiere su mayor relevancia y significación cuando se compromete con decisión en la formación de un sujeto de derecho. Las preguntas que surgen son : ¿ qué es ser sujeto de derecho ? ; ¿ cuáles , son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que hacen de la persona un sujeto de derecho ? ; ¿ qué el tipo de pedagogía hacen posible la formación del sujeto de derecho ?

El sujeto de derecho conoce los cuerpos normativos

Se podría sostener que un sujeto de derecho es una persona que tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y los aplica para promover y defender sus derechos y el de los demás. Conoce, por ejemplo, la Declaración Universal así como algunas de las, resoluciones, acuerdos, convenciones, declaraciones, tanto nacionales e internacionales de derechos humanos. El conocimiento de estas disposiciones legales se convierte en un instrumento de exigencia y vigilancia para hacer vigente los derechos humanos. La estrategia de vigilancia desde la norma requiere de políticas sociales muy claras y de una cultura ciudadana. Además, un sujeto de derecho tiene un conocimiento básico de las instituciones, en especial las de su comunidad, que están llamadas a proteger sus derechos y a las cuales puede acudir en caso que sus derechos han sido atropellados. Conocer los cuerpos normativos y las instituciones ligadas a la protección de los derechos, no es un conocimiento académico sino uno que confiere mayor posibili-

dades de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y defensa de los derechos propios y de los demás (Magendzo, 2000).

El sujeto de derecho posee competencias lingüísticas

Adoptando la postura que existe, por un lado, una relación estrecha entre el sujeto de derecho y el poder y por el otro entre el poder y el lenguaje, creemos firmemente que un sujeto de derecho debe necesariamente desarrollar una serie de competencias lingüísticas. Estamos pensando que el dominio de los actos lingüísticos, por ejemplo declaraciones, promesas y peticiones, son fuentes de poder y que a través del dominio de las conversaciones podemos actuar directamente y modificar el estado actual de las cosas y por sobre todo ampliarlas posibilidades para actuar. En este sentido, por ejemplo, un sujeto de derecho tiene la capacidad de decir «NO» con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad. Tiene el poder de no aceptar demandas arbitrarias, indebidas y extralimitadas que menoscaban sus derechos. Tiene el derecho a escoger y en esa medida a decir «esto no es aceptable para mí», a manifestar con argumentos «esto me denigra y por lo tanto lo rechazo» y de esta manera reafirmar su dignidad como persona. De igual forma un sujeto de derecho tiene la capacidad de hacer y cumplir promesas y de requerir que otros cumplan con las promesas que han contraído. En las promesas está en juego el valor y respeto de nuestra palabra, la sinceridad y la confianza. Un sujeto de derecho no sólo se ha ganado el respeto y la confianza de otros sino que tiene también el poder de que otros asuman y cumplan con sus

promesas. Puede decir «Ud. me prometió y no me cumplió» (Echeverría, 1995).

El sujeto de derecho es capaz de actuar sobre el mundo

Adicionalmente un sujeto de derecho tiene la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y el de los demás con argumentos fundamentados e informados, con un discurso asertivo, articulado y racionalmente convincente. Hace uso del poder de la palabra y no de la fuerza, porque su interés es la persuasión y no el sometimiento. A un sujeto de derecho las personas le confieren poder y autoridad para formular afirmaciones y juicios y por lo tanto amplían sus posibilidades de actuar frente a las cosas.

Cuando decimos que un sujeto de derecho tiene la capacidad de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible, es porque ha aprendido a ver que los éxitos de los demás y los fracasos propios no son necesariamente productos de una injusticia sino que en el poder de actuar en el mundo, en la capacidad de conferirle sentido y valor a su existencia y no vivir de juicios ajenos, es decir no delega en los demás la autoridad para emitir los juicios que les importa. De esta forma un sujeto de derecho es alguien que no orienta sus actuaciones con el fin de complacer a otros y de que sean ellos en los que tenga el poder de discernir si su vida tiene o no sentido. Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de autoestimarse. de «pararse sobre sus propios pies», de situarse como ciudadanos en su sociedad comprometido con el bien común, con lo público.

El sujeto de derecho se reconoce como sujeto autónomo en el reconocimiento de otros

Finalmente, un sujeto de derecho se constituye como tal cuando es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad, reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él.

Cómo se forma el sujeto de derecho

Al preguntarnos por cómo se forma el sujeto de derecho estamos preguntando por cuál es la pedagogía que más se adecua a este propósito y cuál es el rol que debe jugar la escuela y los profesores y las profesoras.

Educación para el empoderamiento

En el medio educacional se está hablando recientemente de la «educación para el empoderamiento» que ha quedado definida como una «pedagogía crítica-democrática para el cambio personal y social. Es un programa centrado en el y la estudiante para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. Se hace referencia al crecimiento del individuo como un ser activo, cooperativo y social. El propósito de esta pedagogía es relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública

desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las inequidades y el cambio.

Desde una postura que se aproxima a los postulados acuñados por Paulo Freire ya en la década de los setenta, y al referirse al «educador empoderador» hacen una diferenciación entre una pedagogía y un educador que se enmarca en un «*paradigma Cero*» que se utiliza en la educación tradicional y un «*paradigma crítico*» que se emplea en los programas de empoderamiento.

El «paradigma Cero» hace referencia al *modelo de déficit* que es el dominante en la educación, que apunta a lo que Freire denominó la educación bancaria, en el que el rol del profesor o la profesora es la transferencia de conocimiento a aquellos que no lo saben (conocimiento Cero) asumiendo una ideología de opresión. Por el contrario en el paradigma crítico tanto el educador como el estudiante comienzan el aprendizaje desde menos de Cero y más de Cero simultáneamente. Menos que Cero significa que algunos valores y hábitos de ambos actores obstaculizan el aprendizaje crítico, mas que Cero significa que algunas de sus acciones y pensamientos facilitan el empoderamiento (Shor, 1992).

Ahora bien, el «empoderamiento está vinculado directamente con el desarrollo de las competencias lingüísticas, por lo tanto es fundamental que los docentes analicen su práctica docente desde esta perspectiva. Una práctica docente conducente al empoderamiento es aquella en que los intercambios lingüísticos entre el o la profesora y los estudiantes y de estos entre sí, demanda y exige que de manera transversal, recurrente y reiterativa desde todas

las asignaturas del curriculum, no sólo del Leguaje y la Lengua Castellana – se sostengan con fundamentos y antecedentes las explicaciones, opiniones, comentarios, puntos de vista, referencias explícitas. Se trata de que los estudiantes aprendan a emplear la argumentación como herramienta para convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los demás acerca de la validez de sus posiciones. En este sentido es importante que fortalezcan no sólo las habilidades comunicativas, sino que también el desarrollo de un pensamiento autónomo, estructurado reflexivamente y con disposición a la crítica y el diálogo ; la disposición a aceptar y respetar los puntos de vista divergentes apreciando el aporte de estas actitudes para la formación personal y la convivencia democrática ;

Nótese que estamos invitando también, al docente a que revise su práctica comunicativa y argumentativa Muchas veces, los problemas de incomunicación, de no-entendimiento entre éste y los estudiantes se deben a que el docente en las situaciones comunicativas intenta imponer e instalar un conocimiento o información en la conciencia de los estudiantes sin considerar la situación en que éstos se encuentran o sin respaldar su discurso con argumentos válidos y confiables. En ocasiones algunos docentes frente a la pregunta de un estudiante» : ¿ por qué no puedo hacer tal cosa ?, la respuesta que recibe es : «porque no, y no hay más que hablar» o «porque yo lo digo», sin exponer las razones en que se hacen explícitos los argumentos en que se funda esa negativa. Importa. entonces, desde una pedagogía crítica que también el docente tenga una actitud de respeto por las opiniones de sus estudiantes, de apertura y flexibilidad para incorporar los conocimientos, antecedentes, informaciones y perspectivas que éstos aportan.

Pedagogía Problematicadora

Creemos firmemente que es importante que los derechos humanos se presenten a los estudiantes en sus tensiones y conflictos. Que perciban las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos. Que analicen con detenimiento, entre otras tensiones, las que se presentan respecto a la libertad y la igualdad en una sociedad que se dice democrática y defensora de los derechos ; entre los intereses públicos y los privados, entre el bien común y el bien individual entre la tolerancia y las discriminaciones.

Nos parece que por sobre todo es importante que la profesora o profesor haga visible el contexto político, económico, social y cultural con sentido de realidad y criticidad, que muestre que hay pérdida de confianza en la democracia tradicional de los partidos políticos, que se vive en un sistema formalmente democrático pero profundamente antidemocrático en sus estructuras ; que problematice en torno a la transición democrática y los gobiernos democráticos que aparecen como frágiles y a veces atemorizados, que dialogue en torno al modelo económico social de corte neoliberal, impulsor de mercado ; «privatizador ; descentralizador ; globalizador económica y culturalmente. Modelo, debilitador de la acción reguladora del Estado ; favorecedor de la concentración de riqueza ; y mercantilizador de la vida social. Inserto en la «cultura del todo vale» ; Modelo que ha contribuido al desempleo, a la delincuencia y las inseguridades ciudadanas y al descenso de la capacidad adquisitiva de la población. Modelo en que las personas han pasado a ser clientes consumidores de baja intensidad, espectadores más que ciudadanos participantes.

De igual forma que problematice junto con sus estudiantes respecto altos grados de violencia, pobreza, impunidad, corrupción, clientelismo, y falta de ética en la acción pública y privada, como la acción y la práctica de la corrupción invaden ámbitos que hasta ahora eran intocables ; como los poderes fácticos operan ; como hay perdida de credibilidad de los partidos políticos y de la justicia ; como la impunidad ha mermado la fe de la gente en la denuncia ; existiendo un cuadro de complicidad que se sostiene en un silencio aceptado. Como existe una marcada tendencia a crear situaciones de «punto final» y de negación de la historia reciente etc. (Magendzo, A y Donoso P., 1992).

Enseñanza de los instrumentos normativos

A nuestro parecer, el tema del conocimiento del cuerpo normativo de leyes, resoluciones, acuerdos, convenciones, declaraciones, tanto nacionales e internacionales, así como el conocimiento las instituciones es una tarea educativa de primera envergadura en una educación para el empoderamiento. Esto con el fin de hacer visible públicamente las exigencias de los derechos ; De hecho, mientras la norma es desconocida se puede ejercer un poder desmedido y arbitrario.

Por sobre todo es importante que los profesores y profesoras hagan notar como las profundas discriminaciones que han vivido y todavía vive la humanidad ha originado y por qué no decirlo ha exigido, la elaboración de una serie de instrumentos internacionales tendientes a prohibir y erradicar la discriminación sistemática que existe en ciertas áreas de la convivencia humana y respecto de ciertos

grupos de personas que han sido históricamente intensamente amenazados o violados en sus derechos.

En efecto, los estudiantes debieran conocer que por razones históricas de la más diferente naturaleza ciertos grupos de personas han sido intensamente amenazados o violados en sus derechos y objeto de discriminaciones muy severas de manera institucionalizada y sistemática, este el caso de las mujeres, de las personas de color, los judíos, ciertos grupos religiosos minoritarios, los homosexuales y lesbianas, los discapacitados, los pobres, los jóvenes y las personas pertenecientes a la tercera edad.

Hay que detenerse en aclarar como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* al sostener como premisa fundante que todos los humanos, hombres y mujeres, no importando el contexto en que viven en el mundo, nacen libres e iguales en dignidad y derechos, está sentando las bases para rechazar y erradicar todo tipo de discriminación y para salir a la defensa de cualquiera manifestación discriminatoria.

De igual forma es detenerse en los derechos civiles y políticos que sostienen por un lado que todas las personas son iguales ante la ley y que no se las puede discriminar arbitrariamente. y refieren, entre otros a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, el derecho de reunión pacífica y el de asociarse libremente. Por el otro como los derechos políticos aseguran la participación en la dirección de los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes libremente elegidos, el derecho a votar y ser electos en elecciones periódicas realizadas por sufragio universal, informado y secreto. (*Pacto internacional de derechos civiles y políticos*).

Mostrar como los derechos económicos, sociales y culturales, incluyendo los medio ambientales, le reconocen a todas las personas la oportunidad de realizarse socialmente mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, en condiciones equitativas o satisfactorias y con un salario justo. Se garantiza además a los trabajadores el derecho a huelga, a formar sindicatos y a la seguridad social. De manera muy preferente se procura proteger a los niños y adolescentes de la explotación económica, y se le concede a las madres embarazadas una protección especial.

La transversalidad de los derechos humanos en el currículum

Desde un punto de vista curricular pensamos que los derechos humanos es un contenido transversal que debe ser operacionalizado tanto en la educación formal como no formal, en el currículum manifiesto de las diferentes disciplinas de estudio como en el currículum implícito de la escuela, es decir aquel que se liga a la cultura escolar y que tiene referentes con el currículum oculto ; en la vida cotidiana, en el aquí y en el ahora.

Las formas de incorporar los derechos humanos como contenido transversal del currículum es diversa. En un caso, las distintas disciplinas se hacen responsable de alguno de los contenidos, en especial de aquellos que le son más pertinentes. Otra modalidad es la destinar tiempos curriculares especiales : jornadas o semanas para dedicarlas a abordar con intensidad a algún contenido de derechos humanos, haciendo participar a las disciplinas de estudio que tienen mayor afinidad con el tema. El desarrollo de

Proyectos Multidisciplinarios es otra de las formas de tratar en el currículum el tema de los derechos humanos.

Sin embargo pese al carácter transversal de los derechos humanos, a nuestro parecer, hay momentos muy significativos para la educación en derechos humanos. Hay ocasiones que vivimos a nivel personal o colectivo momentos cargados de valores, momentos que por lo general son únicos e irrepetibles y que transmiten mensajes valóricos importantes y profundos. La educación en derechos humanos está llamada a rescatar, recuperar, clarificar estos momentos, no debe dejar que esos momentos se escapen, que pasen inadvertidos, que se silencien o se oculten. El peor servicio que se le puede hacer a la educación en derechos humanos es suspender la reflexión en torno a estos momentos, callar estos momentos detrás del silencio por temor de enfrentar las tensiones que en ocasiones generan estos momentos. En el plano educativo, y en especial en la educación en derechos humanos, no es posible de dejar que las cosas sucedan sin que dejen rastros, impidiendo que se resignifiquen y se aclaren. Son momentos de quiebre del fluir cotidiano de la vida. Así por ejemplo, el desafuero de Pinochet es uno de esos momentos, la mesa de diálogo es uno de esos momentos, las elecciones presidenciales es otro, al igual que son las situaciones de guerra que actualmente vive la humanidad, la violación que vive la mujer, etc. (Beyer, E and Apple , M. , 1998).

Bibliografía

Beyer, E and Apple, M. (1998). «The Curriculum : Problems, politics and possibilities State». University of New York Press.

Echeverría, R. (1995). «Ontología del lenguaje». Santiago, Chile : Dolman Ediciones.

Freire , P.(1969). «Educación como práctica de libertad». Santiago-Chile : Editorial Nacimiento.

Magendzo, A y Donoso, P. (1992). «Diseño Curricular Problema-tizador». Santiago, Chile : PIIE.

Magendzo, Abraham. (1996). «Curriculum.Educación para la Democracia en la Modernidad». PIIE, Instituto para el desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, Bogotá, Colombia.

Magendzo, Abraham. (2000). «La Educación en Derechos Humanos en America Latina : una mirada de fin de siglo en Experiencias de Educación en Derechos Humanos en America Latina». (Roberto Cuellar, editor). Costa Rica : Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Shor, I. (1992). «Empowering Education : Critical Teaching for Social Change». London : The University of Chicago Press.

Abraham Magendzo est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université pontificale de Santiago, au Chili, et chercheur rattaché au Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Abraham Magendzo es profesor titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia de Santiago, en Chile, e investigador vinculado al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Abraham Magendzo is tenured Professor on the Faculty of Education at the Pontifical University of Santiago, Chile, and researcher with Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

L'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE DES RÈGLES ET LE DROIT À L'ÉDUCATION

par Véronique Truchot



Les nouvelles politiques éducatives des pays occidentaux paraissent afficher un intérêt marqué pour l'éducation des jeunes à la citoyenneté. Il s'agit d'un discours émaillé d'injonctions soulignant l'importance de renforcer le lien social et d'apprendre à vivre ensemble. Cette éducation renvoie par ailleurs à la construction de la règle démocratique et à son consentement à l'intérieur même des murs de l'école. Mais à quoi cela conduit-il dans le quotidien la vie scolaire ? Qu'en pensent les élèves ? Quelles conditions faut-il réunir pour que le vécu scolaire soit empreint d'une réelle intention de démocratiser la relation socio-éducative ? Pour tenter d'éclairer le propos, le texte qui suit présente les principaux points d'une recherche sur les représentations qu'ont des adolescents québécois de l'application de la règle à l'école secondaire.

Las nuevas políticas educativas de los países occidentales, parecen mostrar un interés marcado por la educación de los jóvenes a la ciudadanía. Se trata de un discurso que expresa la importancia de reforzar el lazo social y de aprender a convivir. Esta educación se asocia con la construcción de las reglas democráticas : y con un nivel de aplicación al interior de la escuela. ¿ Pero cual es la perspectiva en la cotidianidad de la vida escolar ? ¿ Qué piensan los alumnos al respecto ? ¿ Cuáles son las condiciones que hacen falta en la escuela para democratizar la relación socio-educativa ? Para intentar aclarar lo expuesto, el siguiente texto presenta los principales puntos de una investigación sobre la representación que los adolescentes de Quebec se hacen de la aplicación de las reglas en la escuela secundaria.

The new educational policies of Western countries seem to show a marked interest in including citizenship education for young people. This interest is studded with directives underlining the importance to reinforce social ties and to learn to live together. Moreover, this education reverts to building the rule of democracy and agreeing to it within school walls. But what does this mean for daily school life ? What do students think about it ? What conditions must be put in place so that this school experience becomes a real motivator to democratize social-educational relations ? To shed light on these questions, the following article presents the principle results of a study of the perceptions of Quebec adolescents regarding the implementation of rules in secondary school.

I. Présentation

D'entrée de jeu, il importe de rappeler que le droit à l'éducation ne se limite pas à l'accès à l'enseignement¹, dont on sait, par ailleurs, qu'il est loin d'être une réalité pour tous. Ce droit se définit aussi en terme d'égalité des chances et de finalités éducatives. Si l'on se réfère au droit international des droits de l'homme², on peut dire que l'éducation «doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales³».

Ce renforcement du respect des droits suppose que l'école soit associée à l'apprentissage des règles et des normes régulatrices de la vie en société. Les réformes éducatives en cours dans nombres de pays⁴ se font d'ailleurs l'écho de ce postulat par l'intérêt qu'elles accordent à l'éducation à la citoyenneté.

Toutefois, cette éducation peut être entendue de diverses manières selon les conceptions que l'on a du rôle de l'école dans la société et des finalités mêmes de l'éducation. Dans les pages qui suivent, je m'emploierai présenter les

1. Voir à ce sujet les critiques qui sont faites en France au «collège unique» : La scolarisation massive des collégiens n'a pas abouti à une véritable démocratisation de l'enseignement *Le Monde* 29.03.01.

2. Voir l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, l'article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* et les articles 28 et 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant*.

3. Article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*.

4. Voir à ce sujet l'article de Hénaire (1998).

différents points de vue, qui, au demeurant, semblent tous convenir du fait que l'apprentissage des règles est nodal dans une démarche éducative qui vise la formation de citoyens. Reste que cet apprentissage peut être envisagé de différentes façons allant entre autres de l'imposition sous la menace de sanction au consentement négocié de la règle.

Mais qu'en est-il dans la vie scolaire de tous les jours où les élèves sont en relation d'autorité avec les adultes ? Du coup, on ne peut poser cette question sans aussitôt penser à la diversité des contextes socio-politiques et idéologiques dans lesquels s'inscrit l'école de même qu'aux disparités d'un établissement scolaire à un autre.

Je m'en tiendrai ici aux résultats d'une récente recherche que j'ai conduite dans des écoles secondaires de Montréal (Truchot, 1999) ; ceux-ci soulèvent une problématique que je me propose de présenter dans cet article. Pour terminer, j'exposerai quelques éléments du cadre conceptuel sur lesquels se fonde un projet de recherche actuellement en cours.

II. Posture épistémologique

Ma démarche s'inscrit dans une perspective selon laquelle nous inventons, à proprement parler, nos réalités individuelles, sociales et scientifiques (Wastzlawick, 1988) à travers nos représentations. Ces dernières opèrent comme des «grilles de lecture» qui servent de «guides d'action» et, comme telles, exercent une influence sur la réalité telle que nous la voyons. Ce positionnement, issu du courant

constructiviste⁵, pose la question de la relativité de la notion de vérité (ou de réel), rejetant l'idée que la réalité puisse avoir un caractère immuable en dehors des acteurs qui la produisent, la décrivent et l'interprètent⁶.

Pour ma part, j'estime que la connaissance est toujours en devenir, qu'elle est le résultat d'un processus dynamique et permanent qui consiste en un va-et-vient constant entre les «savoirs d'action» et les «savoirs théoriques». Les représentations sont au centre de ce processus dans la mesure où elles interviennent comme des systèmes de «référents mentaux» permettant la construction de sens. Depuis cette posture, il est vain d'essayer de s'abstraire de l'objet de sa recherche ; je partirai donc de mon expérience pour exposer la problématique.

III. Problématique

Pouvoir vivre ensemble suppose le consentement à des règles qui régissent les rapports entre les membres d'une collectivité donnée. Le lien social commence à se disloquer quand les normes ne sont plus l'objet d'assentiment et ne sont plus acceptées, nous dit le sociologue Abdelmalek (2000). La fonction sociale de l'école est alors déterminante

5. Ce courant présente de nombreuses variantes. Il y a autant de «constructions» que de «constructivismes», mentionnons notamment l'approche développementale (Piaget, 1937), l'approche historico-culturelle (Vygotsky, 1978) et l'approche constructiviste interactionniste (Bruner, 1996).

6. À l'inverse, le courant positiviste repose sur une conception du savoir comme étant le cumul des connaissances antérieures élaborées par l'homme au fil du temps, posant ainsi le réel comme arrêté une fois pour toute.

dans d'apprentissage des règles et des normes indispensables pour vivre en société.

Mon questionnement est à l'origine de mon expérience d'enseignante auprès d'adolescents, et s'appuie sur les résultats d'une recherche exploratoire que j'ai effectuée récemment sur les représentations d'adolescents vis-à-vis de l'espace qui leur est réservé pour s'exprimer à l'école secondaire (Truchot, 1999). La plupart de ceux que j'ai interviewés⁷ prétendent qu'un certain nombre de principes démocratiques (respect, égalité, justice) auxquels on leur demande de souscrire, ne sont, par ailleurs, pas respectés par les personnes qui les enseignent⁸. De plus, se sentant peu ou prou écoutés ou respectés par les adultes de l'école, ces élèves disent vivre une autorité à «sens unique» qui traduirait à leurs yeux un abus de pouvoir. Ce faisant, ceux-ci sont enclins à ne prêter aucune légitimité à un certain nombre de règles en vigueur dans l'école. Et si ces dernières sont malgré tout respectées, ce n'est souvent qu'à reculons devant la menace de sanctions accompagnant leur transgression dont on sait qu'elles peuvent aller jusqu'à l'exclusion de l'établissement.

Pour l'ensemble des adolescents interrogés lors de cette recherche, la question des règlements suscite des réactions quant à la légitimité de certaines règles dont tous disent qu'elles ne sont jamais l'objet de débat. L'espace scolaire,

7. Dans le cadre de mon enseignement et dans celui de ma recherche.

8. Meirieu et Guiraud (1997) dénoncent, pour leur part, l'incohérence de l'institution scolaire qui demande aux élèves de respecter des règles qu'elle-même ne respecterait pas.

comme le dénoncent plusieurs auteurs⁹, en serait-il un de «non-droit» où le respect des règles s'apparenterait davantage à une «soumission forcée» qu'à une forme de contrat impliquant la réciprocité ? C'est ce qui semble ressortir des propos tenus par plusieurs des jeunes pour qui l'autorité est d'abord fondée sur des menaces de sanctions.

3.1 Au sujet de la règle : question de terminologie

Avant de présenter un état des connaissances relatif à l'apprentissage des règles, quelques clarifications s'imposent quant à l'utilisation de ce terme. Au centre de mon questionnement, ce concept, me conduit à recourir à plusieurs disciplines pour en définir le contours. La règle peut être comprise différemment selon qu'elle est envisagée sous l'angle de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie, des sciences juridiques ou de la sociologie du droit.

Dans leur dimension sociale, les règles peuvent être entendues comme un moyen de réguler les rapports entre les membres d'une collectivité. Toute société – démocratique ou non – se donne des règles qui délimitent la frontière du licite de l'illicite. Ces règles sont le reflet des normes et conventions sociales et peuvent être plus ou moins explicites, plus en moins institutionnalisées¹⁰. Le terme de norme, synonyme de règle, «correspond à la double notion de conformité

9. Voir Defrance (1996a,b) et Mougnotte. (1994).

10. Il peut s'agir par exemple, d'usages (règles de politesse), de mœurs (règles de bienséance), de coutumes (règles d'hospitalité), de lois (Loi sur l'instruction publique).

au modèle majoritaire et de règle qu'il convient de suivre» (Rey, 1998). Les normes sociales, inspirées de valeurs, correspondent à des prescriptions standards qui imposent des interdits (proscription) ou dictent le comportement à suivre (prescription) définissant ainsi la conduite requise. Toute société implique la mise en œuvre de normes collectives à travers des règles, à défaut de quoi elle devient une société «anémique», au sens durkheimien du terme.

Dans sa dimension juridique, la règle devient la «règle de droit» ; c'est-à-dire une norme codifiée (juridique), fondée sur des principes et des procédures et venant régir le comportement des individus en société. Perçu comme régulateur de la vie sociale, le droit est «avant tout une *norme*, marquée du sceau juridique par l'*autorité* dont elle émane» (De Béchillon, 1997). Il convient ici de distinguer le droit, dans son sens juridique, des «droits» tels qu'ils sont perçus relativement à des coutumes (droit d'aînesse) ou à des privilèges (droit de cuissage), entre autres. Au sens large, le droit peut être défini comme un système de normes collectives, lesquelles diffèrent d'une culture à une autre. Le droit, comme les normes, sont donc des notions empreintes de subjectivité, voire de relativisme culturel.

Pour les besoins de cet article, j'envisage la notion le droit tel que défini dans une société démocratique. Dès lors, l'ensemble des règles qui constituent le droit, reposent sur des principes clairement énoncés dans les instruments juridiques¹¹ relatifs au *droit international des droits de l'homme*

11. On entend par instrument juridique les déclarations, pactes, chartes, conventions...

(DIDH). Le principe de base étant celui de l'égalité en dignité et en droits de tous les êtres humains. Cette notion d'égale dignité, «inspirée de la grande tradition européenne de l'humanisme et du droit naturel, a non seulement influencé la formulation du droit positif contemporain, mais aussi les idées pédagogiques» (École instrument de paix : EIP, 1998, p.10). Le droit positif est le droit affirmé, formulé dans les textes de loi, il représente l'organisation concrète de la cité. La différence fondamentale entre le droit naturel, qui s'apparente à la morale, et le droit positif, réside dans la sanction en cas de non respect de la loi¹².

Dans un État de droit¹³ les relations entre les personnes sont ainsi régies par différentes catégories de règles (règles sociales, règles de droit), mais, en dernière instance, celles qui tranchent sont les règles constitutives du droit positif. Ces règles de droit, supposées connues de tous¹⁴, s'appliquent à tous les citoyens de cet État.

Il ne s'agit cependant pas de limiter le droit à ses aspects normatifs ; le droit est aussi une pratique qui invite à la réflexion car il est en redéfinition permanente et sans cesse questionné par le développement des savoirs et l'évolu-

12. Il faut ici distinguer la loi symbolique de la loi juridique. Comprise dans son sens juridique, la loi, qui émane du pouvoir législatif, est modifiable via des procédures clairement définies, mais non négociable ; cependant que les règles, en tant qu'expression des normes sociales, peuvent toujours être négociées. Le règlement quant à lui, émane du pouvoir exécutif et ne peut être contraire à la loi.

13. C'est-à-dire un État qui assure la primauté du droit, par opposition à un État de non droit, où l'arbitraire et la violence font loi.

14. *Nemo censetur ignorare legem* (Nul n'est censé ignorer la loi).

tion des pratiques sociales. Mais que disent les recherches au sujet de l'apprentissage des règles ?

3.2 Règles et apprentissage : état des connaissances

Pour qu'une règle en soit une, il faut qu'elle soit accompagnée d'une sanction en cas de transgression. Cependant, la sanction peut être entendue, soit comme une mesure pour normaliser et assujettir au seul profit du respect de la règle pour la règle, soit comme ayant une fonction éducative et, par conséquent, autorisant le dialogue. Dans le premier cas, la sanction conduit à la subordination du sujet, cependant que dans le second, elle vise à permettre à l'élève de trouver sa place dans le groupe en l'inscrivant dans un processus critique d'appropriation et de légitimation des règles.

Ces deux façons d'envisager la sanction illustrent ce que Piaget (In: Xypas, C., 1997) appelle le «respect unilatéral» par opposition au «respect mutuel». Le respect unilatéral est celui du cadet pour l'aîné, de l'enfant pour «l'adulte [qui] impose ses règles et les fait observer grâce à une contrainte spirituelle ou en partie matérielle» (ibid, p. 32). Le respect mutuel est le respect de conventions entre individus égaux en droits, il ne nécessite aucune contrainte externe et se caractérise par un rapport social de coopération. Selon le célèbre psychologue, le respect unilatéral produit l'hétéronomie ou une «morale du devoir» ; le respect mutuel produit, quant à lui, l'autonomie. Si l'on en juge par les commentaires des élèves interrogés pour les fins de notre mémoire, il semblerait qu'à l'école qu'ils fréquentent, le respect unilatéral soit plus fréquent que le respect mutuel.

Si l'on se réfère maintenant à la théorie des stades du jugement moral de Kohlberg¹⁵, selon laquelle il y aurait trois niveaux¹⁶ de développement du jugement moral, comportant chacun deux stades¹⁷; l'obéissance sous la menace de sanction correspond au premier stade du jugement moral. On constate, par ailleurs, à travers les propos des élèves interviewés dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, que les deux derniers stades, soit celui du «contrat social» et celui des «principes éthiques universels», sont rarement à l'œuvre à l'école¹⁸. Pourtant, «Chacun doit apprendre à se fixer lui-même des règles de conduite respectant autrui et à les respecter» suggérait déjà Weber (1919, p.102).

15. S'inspirant de Piaget.

16. Soit celui d'une morale pré-conventionnelle, d'une morale conventionnelle et, finalement, celui d'une morale post-conventionnelle.

17. Le niveau «pré-conventionnel» la morale est imposée de l'extérieur (parents, éducateurs, famille etc.), l'individu agit en fonction de la punition ou de la récompense que peut provoquer son action : au 1^{er} stade c'est «la peur du gendarme» qui guide l'action, au 2^e c'est le «donnant-donnant». Au niveau «conventionnel», les attentes de la société guident les conduites, au 3^e stade, il s'agit pour être «bien vu» d'obtenir l'approbation d'autrui et de se conformer aux usages. Le 4^e stade, il y a prise de conscience de la force des institutions ; la loi existe et doit être appliquée. Il y a à ce stade une obéissance aveugle aux lois. Au niveau «post-conventionnel», le référentiel personnel a une place centrale. Le 5^e stade est celui du contrat social, les lois, qu'il est possible de remettre en question, dépendent alors d'un accord démocratique. Au 6^e et dernier stade, les règles sont subordonnées à des principes éthiques universelles qui répondent à quatre exigences : la pertinence, la cohérence, la globalité et l'universalité.

18. Ajoutons que la plupart des individus ne dépasserait pas ce stade.

Les travaux réalisés depuis les années soixante sur la socialisation juridique et sur la conscience du droit¹⁹ peuvent également apporter un éclairage instructif. Ces travaux tentent de mettre à jour les représentations du droit et de la justice chez les enfants et les adolescents (Jakubowska, 1991 ; Kourilsky, 1997), des lois et de la justice chez les Français de 16-21 ans (Percheron, 1991), des droits chez les adolescents américains (Silbey, 1991). Selon plusieurs auteurs, l'acquisition de la notion de droit serait un processus d'appropriation et non de «réception», dans lequel intervient interaction et communication entre l'individu et le groupe social²⁰.

Les recherches sur la discipline et l'indiscipline à l'école, quelle que soit la perspective disciplinaire empruntée (psychologique, sociologique ou pédagogique), accordent toutes une importance spéciale la fonction de la règle pour l'entretien d'un «bon climat disciplinaire». «En effet, [nous dit Estrela], si l'importance de règles simples, claires et

19. Un certain nombre de ces travaux (Tap, 1971) se fondent sur les acquis des recherches en psychologie de l'apprentissage, notamment celles de Kohlberg (1972) sur le développement du jugement moral et celles de Piaget (Xypas, C. 1997) sur l'éducation morale à l'école.

20. Comme l'explique Kourilsky (1991), la socialisation juridique explicite «(...) donne lieu à des représentations d'éléments socialement visibles du système juridique, qu'il s'agisse de normes, d'institution ou de figures d'autorité dont le sujet ne peut ignorer qu'ils appartiennent à l'ensemble Droit.» (p.259). Pour cette auteure, la socialisation juridique dans l'enfance et l'adolescence ne peut être considérée comme un simple processus de réception, mais bien plutôt comme un «[...] processus d'appropriation, c'est-à-dire d'assimilation progressive et de réorganisation par le sujet, dans son propre univers de représentations et de savoirs, des éléments du droit qui régit sa société» (normes, institutions, relations dans lesquelles elles interviennent, statut des sujets et valeurs qui les investissent), (1997, p. 17).

pouvant être renforcées est depuis longtemps soulignée par les courants béhavioristes, les résultats de la recherche sociologique, bien qu'elle s'appuie sur des fondements différents, leur confèrent la même importance. Tandis qu'au niveau macrosociologique, les règles sont envisagées comme faisant partie intégrante du rôle explicite et implicite de l'école en contribuant à la fonction de reproduction sociale, au niveau de la recherche microsociologique, le type de règles et leur renforcement sont associés à l'ethos²¹ de l'école» (Estrela, 1994, p.81).

Des travaux portant sur l'insubordination en milieu scolaire se sont intéressés aux points de vue des élèves sur la vie dans l'établissement, afin de mettre en lumière la rationalité qui les conduit à refuser de respecter les règles. Pour Levinson (1998), «la violence ou l'indiscipline scolaire constitue souvent une réponse aux conditions scolaires, [notamment] à des styles d'enseignement arbitraires et autoritaires» (ibid, p. 664) ; il s'agirait de «réactions compréhensibles, légitimes souvent, qu'ils opposent à des formes de «disciplines» subies en bas de la hiérarchie» (ibid.). La plupart des études ethnographiques sur la question²² montrent que le «non-respect-des-règles»²³ apparaît notamment quand les enseignants usent de mesures punitives dures ou arbitraires. Pour Everhart (1993, pp.234-235)

21. Ethos (du grec) signifie «la manière d'être, habituelle» (Dictionnaire historique de la langue française, 1998).

22. Dont Woods, (1990) fait un tour d'horizon.

23. Ce terme utilisé par Levinson (1998), recouvre «les conduites qui ne se conforment pas aux cadres de comportement et d'activité établis par les adultes qui dirigent l'école» (ibid, p. 674).

le non respect des règles, serait une réaction à «l'aliénation» qu'impose l'école en tant que structure hiérarchisée où l'on impose des comportements mécaniques et normalisés.

Les élèves ne remettent cependant pas en question le principe de la règle et l'importance accordée par ceux-ci au maintien de la discipline transparaît dans des recherches sur les représentations qu'ils ont d'un bon enseignant (Gilly, 1980) et du climat de la classe (Chavez, 1984, Pain, 1998). Ces recherches montrent que «pour une majorité encore importante, le professeur doit avant tout exercer son autorité» (Estrela, 1994, p. 70) ; le bon professeur est celui qui enseigne bien, qui a de l'autorité sans être autoritaire, qui est compréhensif et juste (ibid.). D'autres travaux, qui étudient les phénomènes d'indiscipline à travers les opinions des élèves, montrent que ces derniers attribuent une large part de la responsabilité des comportements d'indiscipline aux enseignants et pensent que «la solution passe par une modification de la relation pédagogique et par un exercice correct de l'autorité de l'enseignant.» (Estrela, 1994, p.85.). À travers ces différentes recherches, nous dit Estrela (1994), «Il nous est montré combien les exigences de l'enseignant sont souvent à l'origine de l'indiscipline, surtout lorsqu'il y a absence de concertation avec le groupe classe au moment de l'élaboration des règles de conduite» (Estrela, 1994, p.13).

Une étude sur les «règlements disciplinaires» dans un établissement scolaire du second degré au Chili, (Cerdeña, A. M., et al 1996), indique que dans un espace où les règles sont floues et incohérentes du point de vue des élèves, ceux-ci «apprennent progressivement différentes façons d'aborder le pouvoir et l'autorité, tout en élaborant

des stratégies diverses pour contourner la loi et rester de la meilleure façon possible à l'intérieur du système.» (ibid, p. 630). Dans cet établissement scolaire, les règles ne semblent pas avoir de dimensions pédagogiques mais, représentent plutôt un moyen de sanctionner. «Entre impuissance et humiliation», les élèves vivent une tension permanente entre «acceptation, rejet et révolte, face aux valeurs qui régissent selon eux le monde institutionnel du lycée» (ibid.).

Le concept de règle est également très présent dans les travaux qui traitent de la violence à l'école²⁴. Plusieurs d'entre eux ont montré que les sanctions à caractère punitif augmentaient en nombre et étaient très souvent arbitraires ; cela provoquerait chez les élèves un sentiment d'injustice et générerait de la violence en réaction (Imbert, 1987 ; Houssaye, 1996b ; Dubet, 1999, Pain, 1998). La plupart des recherches ayant pour objet la prévention de la violence à l'école préconisent la participation des élèves à l'élaboration des règles en vue de leur appropriation par ces derniers²⁵. C'est également ce qu'indiquent les résultats d'une étude nationale des politiques et programmes de prévention de la violence à l'école au Canada. «L'élaboration d'un code de conduite convenable et d'une politique sur la discipline des élèves [...] doit être basé sur les principes démocratiques auxquels

24. Voir notamment les travaux sur la pédagogie institutionnelle, dont ceux de Pain, [En ligne] www.multimania.com/possible/Pain.htm.

25. En réponse à la prétendue augmentation de la criminalité dans les écoles, certains auteurs préconisent un durcissement des règles et prônent la «tolérance zéro» ; mais rien n'indique que ces approches soient scientifiquement fondées. Je n'en tiendrai donc pas compte dans cette recherche.

souscrivent tous les intéressés comme [...] les parents et les élèves [...] Il faudrait par exemple faire participer les élèves à l'élaboration des politiques sur la prévention de la violence pour les convaincre que les règles sont les leurs» (Day et al. 1995).

3.3 Le problème de recherche et les questions qu'il soulève

À l'heure où des voix demandent à l'école de devenir un des ancrages constitutifs du lien social²⁶, entre autres par le biais de l'éducation à la citoyenneté, l'institution scolaire ne peut, semble-t-il, échapper à la question de l'apprentissage des règles pour vivre ensemble²⁷. Le cadre normatif de l'école²⁸ devrait, dans cet esprit, refléter les principes sur lesquels se fondent les règles sociales, ce qui ne paraît pas être le cas. En effet, il semblerait que les règles en vigueur à l'école secondaire soient perçues par les élèves comme étant souvent arbitraires²⁹, illégitimes³⁰

26. Pour emprunter à Meirieu et Guiraud (1997).

27. «Comment l'École peut-elle être le lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements est la question que l'institution scolaire ne peut esquiver, si elle s'affiche comme un lieu d'éducation et pas uniquement d'instruction» nous dit Develay (1996).

28. Explicites (règlement), et implicites.

29. Selon Houssaye (1996a) : «Les élèves ne peuvent plus découvrir que la loi est la condition de la liberté car elle apparaît comme un caprice de l'adulte. Il faut passer de l'interdit à l'inter-dit (négociation, discussion...)».

30. «De la compréhension de la légitimité de la règle dépend la probabilité qu'elle soit acceptée et respectée. Si la règle n'est pas considérée comme légitime, elle apparaît aux yeux des élèves comme une décision arbitraire du professeur et ne sera respectée que de façon coercitive.» (Estrela, 1994, p.55).

voire injustes³¹, ce que confirment plusieurs auteurs selon lesquels l'école est un lieu de «non-droit»³². À cet égard, quelles représentations ont les élèves des règles à l'école secondaire ? Quelles fonctions leur attribuent-ils à l'école et dans la société en général ? Quelles sont à leurs yeux les règles que valorise l'école pour réguler les rapports au sein de l'établissement scolaire ? Quels rapports établissent-ils entre les règles en vigueur à l'école, celle à l'œuvre dans leur vie familiale et celles qui régissent la société en général ? À quelles conditions, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école ? Le but étant de comparer le discours officiel aux points de vue des premiers intéressés.

Dans la perspective constructiviste, les représentations des élèves devraient avoir toute leur importance dans la définition des orientations des programmes à venir ; les explorer pourrait s'avérer fort utile pour comprendre la signification que ces mêmes élèves donnent à leur expérience scolaire, notamment, la façon dont ils se représentent les règles. Des recherches dans ce sens m'apparaissent d'autant plus pertinentes qu'au nombre des recherches que j'ai

31. Je me réfère ici, d'une part aux propos des élèves que j'ai interviewés dans le cadre de mon mémoire de maîtrise et, d'autre part, aux travaux de plusieurs auteurs : Defrance (1996a) ; Mougnotte (1994) ; Cerda (1998) ; Dubet (2000) ; Houssaye (1996a,b).

32. Defrance (1996a,b), repris par Vernet (1998), attire l'attention sur des principes fondamentaux du droit habituellement bafoués à l'école : la loi est la même pour tous (les règles sont différentes pour les enseignants et les élèves, ex. Retard) ; nul ne peut se faire justice soi-même (ce que fait pourtant l'enseignant dans sa classe) ; nul ne peut être juge et partie (l'enseignant est tour à tour «juge» et «partie» : il enseigne, contrôle et sanctionne l'apprentissage).

répertoriées³³, aucune n'aborde la question des représentations qu'ont les élèves des règles à l'école secondaire. Or, c'est précisément la connaissance de ces points de vue qui permettrait d'identifier les écarts entre la réalité attendue par les autorités ministérielles et celle vécue par les élèves. Il s'agit là d'un aspect encore peu exploré par la recherche et qui mériterait d'être approfondi. Compte tenu de l'importance que représente l'apprentissage des règles de vie en société, tant du point de vue de l'éducation à la citoyenneté que de celui de la prévention de la violence, il apparaît nécessaire de s'interroger sur la façon dont ces règles vécues à l'école sont comprises par les élèves.

IV. Éléments pour un cadre conceptuel

Partant de ce qui précède, j'ai identifié «l'éducation à la citoyenneté» comme étant le concept opérant en tant que toile de fond au questionnement que je soulève ici. Mais, me dira-t-on, n'y a-t-il pas ici deux concepts en jeu ? Si l'éducation et la citoyenneté peuvent être abordées indé-

33. Un certain nombre de recherches se sont intéressées aux points de vue des élèves sur leur vécu scolaire, cependant, peu d'entre eux s'intéressent aux représentations qu'ont les élèves de notions de règle. Parmi ceux que j'ai identifiés, certains s'attachent en particulier à la socialisation juridique et à la conscience du droit. Ces recherches tentent de mettre à jour les représentations du droit et de la justice chez les enfants et les adolescents (Jakubowska, 1991, Kourilsky, 1997), des lois et de la justice chez les français de 16-21 ans (Percheron, 1991), des droits chez les adolescents américains (Silbey, 1991). D'autres travaux portant sur la discipline et l'indiscipline à l'école (Estrela, 1994), se sont penchés sur la façon dont les élèves déviants attribuent une signification aux événements et élaborent des stratégies (Furlong, 1985), ou sur les causes attribuées au phénomène d'indiscipline pas les élèves (Lawrence et al., 1985, Dawoud, 1986). D'autre enfin abordent la question des règles à l'école sous l'angle de la prévention de la violence en milieu scolaire.

pendamment l'une de l'autre, elles sont en même temps indissociables. En effet, depuis la Grèce antique on établit un lien entre la qualité de citoyen et l'éducation laquelle s'avère être la condition première à toute réflexion sur la citoyenneté³⁴. Au fil de l'histoire, Platon³⁵, Aristote, Rousseau et Kant ont, chacun à leur manière, montré à quel point l'éducation du citoyen fonde «sa capacité à juger des affaires communes»³⁶. Cependant, cette éducation peut être comprise de différentes manières selon les conceptions que l'on a du citoyen «idéal». Ces conceptions s'inscrivent dans des contextes temporel, politique, culturel, social et économique qui structurent le concept et renvoient, par ailleurs, aux représentations que l'on a du rôle de l'école dans la société.

En effet, l'école peut être considérée comme l'institution par laquelle sont transmises, d'une génération à l'autre, les normes, les valeurs de la société dont elle est le reflet (Durkheim, 1963)³⁷ ; mais elle peut également être envisa-

34. Même si le terme de citoyenneté n'apparaît qu'en 1783 à la veille de la révolution française (dictionnaire historique de la langue française), la réflexion sur la «condition de citoyen» remonte à l'Antiquité grecque.

35. Platon, dans ses œuvres décrivant la cité idéale (*La République* d'abord et les *Lois* ensuite), donne à l'éducation une signification particulière en tant que fondement du «corps politique» considéré par lui comme l'ensemble tout entier des habitants de la cité. [En ligne] Accès : www.educaweb.org/fonds/citoyen/html/educipm.html#ancre185706

36. Gaille, M. (1998, p. 214).

37. «la socialisation est pensée comme un processus déterministe et univoque d'intégration des normes et des valeurs préexistantes et extérieures à l'individu, dont on fait ainsi le réceptacle passif du social. Elle est analysée dans les termes d'un conditionnement déterministe, subi passivement, voire inconsciemment par le sujet». Durkheim cité par Verhoeven (1997, p. 61).

gée comme le lieu dans lequel se construit la société future, à la lumière de l'analyse critique de la société présente (Dewey, 1968). L'école serait alors le reflet de la «société anticipée», c'est-à-dire, non telle qu'elle est, mais telle qu'elle devrait être. À ces conceptions du rôle de l'école correspondent des théories de l'apprentissage que l'on peut situer aux deux extrémités d'un continuum et renvoient aux principaux courants de pensée qui modélisent des théories de l'apprentissage. J'en retiendrai deux : le béhaviorisme et le cognitivisme.

Dans le premier cas, tout est centré sur les savoirs à enseigner : l'élève doit assimiler, par inculcation, des connaissances transmises par un enseignant qui en maîtrise le contenu et a essentiellement recours à une approche frontale (théories «rationalistes», «réalistes» ou, académiques³⁸). Pour les théories béhavioristes (Skinner, 1968), qui prolongent les travaux sur les réflexes conditionnés (stimulus-réponse) et reposent sur le «conditionnement opérant» (Richelle, 1966) et le «renforcement», l'apprentissage est vu comme un processus par lequel les individus adaptent leur comportement aux exigences de l'environnement. Cette théorie de l'apprentissage repose sur une conception selon laquelle les comportements des êtres vivants sont déterminés par des stimuli, venus du monde extérieur et qui opèrent sur le conditionnement. En éducation, cette approche se traduit par la segmentation du contenu à enseigner en petites unités de connaissances et d'associer à chacune d'elles un exercice particulier. Il est reproché à cette théorie de ne considérer dans l'activité

38. Pour emprunter à Giordan.

d'apprentissage «que les données observables du comportement extérieur, moteur, gestuel ou verbal, éliminant de sa vision les opérations de la conscience intentionnelle» (Angers et Bouchard, 1986, p.15-16).

Dans le second cas, l'apprenant est acteur de son apprentissage, il construit de nouveaux savoirs à partir de ses savoirs expérientiels (Piaget, 1957) ; l'éducation consiste alors à l'accompagner et le guider dans son processus d'apprentissage (Bruner, 1996)³⁹. À la différence d'une conception du savoir considéré comme le cumul des connaissances antérieures élaborées par l'homme au fil du temps, les théories cognitivistes posent que la connaissance ne peut exister sans être re-construite par celui qui apprend. Cela ne signifie en rien le rejet de toute connaissance du patrimoine historique, mais cette histoire continue à se construire. De ce point de vue, le comportement humain n'est pas une simple adaptation à l'environnement, mais le résultat d'un processus interactif de construction de ce même environnement. Cette approche donne à l'«apprenant-acteur» une place centrale dans la production de ses connaissances.

- Conceptions de la citoyenneté

De même que les conceptions du rôle de l'école dans la société influent sur la manière dont on envisage l'éducation, les représentations que l'on a de la citoyenneté influencent la façon de concevoir la formation qui y prépare. La citoyenneté est un concept polysémique qui est

39. Selon Bruner, le fondement de toute théorie de l'apprentissage est la relation de tutelle entre l'élève et un adulte plus expérimenté que lui.

difficile à circonscrire car il fait appel à nombre de champs disciplinaires : sociologie, philosophie, histoire et politique, pour ne parler que de ceux-ci.

Une première revue de littérature laisse apparaître deux grandes tendances qui posent le rapport de l'individu à l'État et peuvent être vues soit comme deux pôles opposés, soit comme les éléments d'un continuum.

Schématiquement, on peut dire, selon la première tendance qualifiée de «républicaine», que le «bon citoyen» est celui qui respecte les lois, remplit ses obligations (vote, paie ses impôts), connaît les bases de l'histoire nationale et les symboles qui s'y rattachent (hymne national, drapeau, etc.), recherche l'intérêt collectif plutôt que sa satisfaction personnelle et est prêt à s'engager dans une «guerre juste» et à se battre pour défendre sa patrie. Durkheim (1963) représente bien cette «école républicaine»⁴⁰ qui doit, selon lui, s'attacher à «former un bon citoyen» en le disciplinant dans la «vie commune» de la classe, afin qu'il sache se gouverner dans la société. Pour lui, l'éducation est une œuvre d'autorité qui passe par une éducation morale⁴¹, laquelle est au centre de ses travaux. Durkheim associe la morale à une rationalisation du devoir qui fait appel à la règle et à la discipline et «assigne à l'activité de l'homme une fin qui est bonne et qui a en elle tout ce qu'il faut pour éveiller le désir et attirer la volonté. Le goût de l'existence régulière,

40. Selon B.Charlot (1987, p.70), Durkheim serait «l'un des maîtres à penser des écoles normales du début du XX».

41. Chez Durkheim (1963), la morale a une nature essentiellement sociale, dans la mesure où elle est : «la condition même de la civilisation et de l'humanité».

le goût de la mesure, le besoin de la limite, la maîtrise de soi s'y sont conciliés sans peine avec le besoin de se donner, avec l'esprit de dévouement et de sacrifice, en un mot avec les forces actives et expansives de l'énergie morale» (Ibid, p. 103). Selon cette conception le «bon citoyen» participe à la délibération sur les questions d'intérêt public et a comme préoccupation première la recherche du bien commun plutôt que sa satisfaction personnelle. Cette citoyenneté, nous dit Audigier (1996), «appelle le rapport au politique et au droit» et, «privilégie le lien entre l'individu et le pouvoir collectif de l'ensemble des citoyens sur les institutions politiques aux différentes échelles».

Selon la deuxième tendance relative à la citoyenneté communément appelée «libérale», inspirée des idées de Locke (1690)⁴², le citoyen est avant tout titulaire de droits inaliénables dont le pouvoir politique ne saurait le priver. L'accent est mis sur la dimension juridique, les droits ayant pour fonction de protéger l'individu «contre l'empiètement de sa sphère d'autonomie privée par ses concitoyens et, surtout par l'état lui-même⁴³». Cette conception, qui s'apparente à l'économie générale des instruments internationaux⁴⁴, place les droits de la personne au premier plan. Dans la phi-

42. Selon Locke (1690), «Les hommes sont tous, par nature, libres, égaux et indépendants comme on l'a dit et nul ne peut être dépossédé de ses biens, ni soumis au pouvoir politique d'un autre, s'il n'y a lui-même consenti. Le seul procédé qui permette à quiconque de se dévêtir de sa liberté naturelle et d'endosser les liens de la société civile, c'est de passer une convention avec d'autres hommes.» (chapitre VIII, §95).

43. Weinstock, D., 2000, p.18

44. Il s'agit ici d'instruments (Déclarations, pactes, conventions...) relatifs au droit international des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies.

losophie libérale du droit, le citoyen obéit aux lois pour sauvegarder sa liberté et la sécurité de sa personne et de ses biens. Selon cette conception, la citoyenneté privilégie le respect des intérêts de l'individu et place la souveraineté de celui-ci comme principe démocratique de base.

De mon point de vue, comme de celui d'autres auteurs (Bîrzéa, 1996 ; Audigier 2000)⁴⁵, ces deux conceptions de la citoyenneté sont complémentaires, même si elles peuvent paraître contradictoires, dans la mesure où le rapport entre les libertés individuelles et le bien commun est au cœur même de la réflexion sur la citoyenneté. La question éminemment politique du bien commun s'incarne dans la tension entre individus et institutions, entre les valeurs universelles et revendications particularistes, elle interroge l'identité collective et l'attachement aux principes fondamentaux de la démocratie et soulève le débat sur la liberté individuelle et la vie en société.

Cette présentation succincte des deux grandes tendances ne doit cependant pas faire perdre de vue que le concept de citoyenneté a évolué au fil des débats, tant dans ses dimensions politique, juridique, culturelle que sociale et que cette évolution s'inscrit dans des contextes sociaux et nationaux différents. Sans faire ici une analyse socio-historique de cette évolution, il me semble utile de rappeler sommaire-

45. Comme le souligne Bîrzéa (1996, p.16) : «À concevoir dans la perspective de l'Etat, la citoyenneté signifie, loyauté, participation et service au bénéfice de la collectivité. À replacer dans la perspective de l'individu, la citoyenneté se traduit par liberté, autonomie et contrôle politique des pouvoirs publics» et, ajoute-t-il, «ce sont là les deux versants inséparables de la citoyenneté». Voir aussi Audigier (1998).

ment que le regain d'intérêt pour la citoyenneté, s'inscrit dans un contexte où les sociétés occidentales ont connu des changements majeurs. Ces changements, nous dit Hénare (1998, p. 19), sont multiformes. «En effet, ils concernent aussi bien le champ de l'économie que celui de la politique, de l'«explosion» des savoirs que de l'émergence de nouvelles valeurs, pour ne nommer que ceux-là. Ils s'inscrivent dans la dynamique de la mondialisation des rapports économiques, politiques, sociaux ainsi que culturels et remettent en question, sur le plan prospectif, l'avenir des sociétés». C'est dans ce contexte, que «La citoyenneté est perçue à la fois comme un problème et comme une solution à bon nombre de maux sociaux des démocraties modernes⁴⁶» : Souvent associée à une «crise du lien social», la citoyenneté est aussi vue comme la «source du lien social» pour emprunter à Schnapper (1997, p. 11).

- Repères pour l'éducation à la citoyenneté

Ce premier aperçu des différentes conceptions du rôle de l'école et acceptions du concept de citoyenneté, influent et sont influencées, on l'aura compris, sur la façon d'envisager l'éducation qui veut en paver la voie.

Là encore, on peut distinguer deux grandes tendances qui se situent aux deux extrémités d'un continuum sur lequel peuvent s'envisager tous les points de vue intermédiaires. Bolliet (1999) présente en les opposant ces deux façons d'envisager la formation du citoyen. «Pour certains, cet enseignement doit se traduire par un retour à la morale, aux valeurs traditionnelles : goût de l'effort, respect de la

46. Conseil supérieur de l'éducation, 1998.

discipline, soumission à la loi, conscience de ses devoirs. Ce discours s'accompagne en général d'une condamnation de la «dérive pédagogue», source de tous les maux de l'École, qu'il s'agit de remplacer par le retour à l'instruction, à la primauté des contenus de savoir contre la relation pédagogique. A l'opposé, on peut voir dans l'éducation à la citoyenneté un moyen d'adapter l'institution scolaire aux exigences de la démocratie moderne, fondée sur la participation, l'initiative, le débat critique.»

La première façon de concevoir l'éducation à la citoyenneté s'apparente à ce qu'on a longtemps appelé «l'instruction civique» et que Hénaire qualifie d'«alphabétisation institutionnelle». Il s'agit ici, de perpétuer sa propre culture en transmettant un sentiment d'appartenance à la patrie. Les savoirs, notamment ceux reliés aux institutions politiques (locales et nationales), sont la priorité d'un enseignement qui met l'accent sur l'obéissance aux règles collectives. La seconde conception de l'éducation à la citoyenneté attache une importance particulière au développement d'attitudes et de comportements respectueux des droits de la personne ; elle se préoccupe de l'expérience de chacun et par conséquent, se concentre sur la qualité de la relation pédagogique. Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté s'apparenterait à l'apprentissage du «vivre ensemble», comme l'expriment le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe⁴⁷. Selon Audigier (2000), «Nous serions ainsi

47. «Apprendre à vivre ensemble est fondamental pour l'ECD [éducation à la citoyenneté démocratique]. On peut même dire que quelle que soit la situation concrète, l'apprentissage de la citoyenneté signifie apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique.» (Bírzéa, 2000, p.31).

passés d'une conception de la citoyenneté qui mettait en avant les sentiments d'appartenance et où l'éducation correspondante accompagnait la transmission de ce sentiment par un accent très fort mis sur l'obéissance aux règles collectives, vers une conception plus individualiste et plus instrumentale de la citoyenneté, une citoyenneté qui privilégie la personne et ses droits et place en second plan l'affirmation des identités collectives partielles, au sens géographique et culturel, portées par les Etats.»

Quelle que soient les conceptions, l'éducation à la citoyenneté est par essence normative, elle «nécessite en permanence l'existence d'un code normatif, point de référence ou langage commun permettant de régler les situations quotidiennes.» (Bîrzéa, 2000, p.29) Cependant, le code normatif peut être vu différemment selon le but recherché à travers cette éducation.

Revenant aux différentes conceptions du rôle de l'école dans la société, de l'apprentissage, de la citoyenneté et de l'éducation qui y prépare, on peut distinguer deux manières de considérer le rapport entre l'individu et les institutions : soit celui-ci est vu comme devant être autonome, soit il est perçu comme devant dépendre de la collectivité représentée par les institutions (hétéronome). Nous sommes ici au cœur de la difficile question de la tension permanente entre les libertés individuelles et l'institution ; entre la particularité des opinions subjectives et les normes régulatrices des rapports sociaux.

À la lumière de ce qui précède, quel citoyen aspire-t-on à former ? Selon moi, dans une société dont plusieurs disent

qu'elle est en crise⁴⁸ (Morin, 1984 ; Touraine, 1992, Schnapper, 1994), l'école devrait procéder à «un examen critique des repères dont l'effritement – voire la perte annoncée – soumet le lien social à de nouvelles quêtes de sens.» (Hénaire, 1998, p. 19). Le rôle de l'école ne peut plus, comme par le passé, se limiter à la transmission de savoirs morcelés en disciplines cloisonnées⁴⁹ et à l'inculcation de valeurs et de normes, alors même que celles-ci sont mises en procès de toutes parts. Dans un monde marqué par une accélération des changements, l'assurance de pouvoir transmettre d'une génération à l'autre des repères stables qui garantissent la pérennité de la vie sociale est remise en question.

Dans ce contexte d'ensemble, on est amené à questionner les approches qui cantonnent l'élève dans un rôle passif et limitent l'entreprise éducative à une «correction de l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il devrait savoir». Non qu'il faille bannir la transmission de savoirs et de valeurs, comme nous venons de le dire, mais la stabilité des repères, éprouvée par les générations antérieures, est devenu fragile. Dans une société où l'accélération des changements s'accompagne d'une prolifération de repères

48. «La notion de crise s'est répandue au XX^e siècle à tous les horizons de la conscience contemporaine. Il n'est pas de domaine ou de problème qui ne soit hanté par l'idée de crise : le capitalisme, la société, le couple, la famille, les valeurs, la jeunesse, la science, le droit, la civilisation, l'humanité...» Morin, 1984, p.141.

49. Morin écrit à ce sujet : «Il [système d'enseignement] nous apprend dès l'école primaire à isoler les objets (de leur environnement), à séparer les disciplines (plutôt que de reconnaître leur solidarités), à disjoindre les problèmes, plutôt qu'à relier et intégrer. Il nous enjoint de réduire le complexe au simple, c'est-à-dire de séparer ce qui est lié, de décomposer et non de recomposer, d'éliminer tout ce qui apporte désordres ou contradictions dans notre entendement».

possibles offrant une pluralité de cadres de références, il s'agit moins de préparer les élèves à s'intégrer dans une société dont on peut difficilement anticiper la configuration, que de leur donner la capacité de répondre à des défis dont on ne peut, aujourd'hui, que dessiner les contours. Comme l'exprime Crozier (1998, p.579) «il s'agit non pas d'adapter l'éducation au monde tel qu'il est, mais de donner aux êtres humains la capacité de répondre aux problèmes que ce monde leur impose et de devenir ainsi des acteurs plus responsables des changements qu'ils devront animer eux-mêmes et que nous ne pouvons déterminer par avance.». Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté est associée à la construction d'un ensemble de connaissances et de concepts et s'enracine par ailleurs, dans des valeurs démocratiques, qui doivent «irriguer» l'ensemble des pratiques scolaires, qu'il s'agisse des règles de vie dans l'établissement, des contenus ou des pratiques d'enseignement. Une telle éducation devrait s'inscrire au cœur même des approches éducatives et être fondée sur le respect de la liberté d'opinion et d'expression, sur le débat démocratique, sur le développement de l'autonomie et de l'esprit critique.

V. Pour conclure

Quelles conséquences pour l'apprentissage des règles, dont j'ai souligné qu'il passait par une intériorisation qui peut être envisagée de manière fort différente selon la conception que l'on a du rôle de l'école, des finalités de l'éducation et bien entendu de la citoyenneté ? À cet égard, les recherches menées dans plusieurs champs disciplinaires et dont j'ai fait état (supra), indiquent que l'imposi-

tion de règles sous la menace de sanction ne conduit pas à leur appropriation ni même à leur respect, au contraire. Même si l'hétéronomie – c'est-à-dire le respect de la règle sous la pression d'une autorité reconnue – est une étape nécessaire ; elle devrait conduire à l'autonomie, par laquelle l'individu participe à l'élaboration des contraintes auxquelles il se soumet (Piaget dans Xypas, 1997). Or, dans bien des cas, il semblerait que nombre d'enseignants, préféreraient imposer les règles par la force plutôt que d'en faire l'objet de débats et de négociation, ce qui se rapproche de l'optique positiviste selon laquelle, nous dit Ribordy (1977, p. 28), «l'enseignement du droit dans les écoles n'a qu'un seul but, celui de soumettre les jeunes aux valeurs, règles, normes du pouvoir» il ajoute que c'est pour cette raison que toutes les expériences d'enseignement du droit furent des échecs. «Loin d'être dupes, les jeunes ne veulent en aucun cas devenir objets du pouvoir, soumis et contrôlés. [...] Au contraire, l'enseignement du droit dans les écoles a pour but de mettre à la disposition de l'étudiant les outils du pouvoir, c'est-à-dire permettre au futur citoyen de lutter à armes égales, contre ceux qui jusqu'à maintenant avaient le monopole du droit». Il s'agit pour cet auteur de développer la conscience du droit dont la connaissance objective n'est qu'une facette.

Quelles conclusions tirer au regard du droit à l'éducation, qui stipule que celui-ci «doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales⁵⁰» ? Cette question invite à des réflexions

50. Article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*.

sur l'apprentissage des normes et la liberté du sujet ; sur la transgression des règles et le recours à la sanction ; sur le respect mutuel et la construction de l'autonomie. Autant de sujets qui méritent d'être analysés et pris en considération si l'on aspire à faire un jour du droit à l'éducation une réalité.

Bibliographie

Abdelmalek, A. (2000). «Apprendre à vivre ensemble, entre solidarité et conflit». *Bloc-notes*. Rennes : Académie de Rennes.

Angers, P. et Bouchard, C. (1986). «Le développement de la personne». Montréal : Bellarmin, coll. L'activité éducative.

Audigier, F. (1996). «L'éducation à la citoyenneté». In : Bîrzea, 1996, «Education à la citoyenneté démocratique». Réunion de consultation : rapport général. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

_____ (1998). «Citoyenneté ? Quelques points de repères pour l'éducation». *Éducatives*, n°16, 1998.

_____ (2000). «Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique : une deuxième synthèse». In : Education à la citoyenneté démocratique. Réunion de consultation : rapport général. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Bîrzea, C. (1996). «L'éducation dans un monde en transition : entre postcommunisme et postmodernisme». *Perspectives*, vol.XXVI, n°4, décembre 1996. Unesco, Bureau international d'éducation, pp. 721-730.

_____, 2000. «L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie».

Bolliet, D. (1999). «Éducation à la citoyenneté questions et réponses».

[En ligne]. Accès :

www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/ecjs/educ-bolliet.html

Boivert, Y., Hamel, J. et Molgat, M. (Dir.) «Vivre la citoyenneté». Montréal : Liber, pp. 119-131.

Bruner, J. (1996). «L'éducation entrée dans la culture». Paris : Retz.

Cerda, A. M.; P. Donoso et I. Guzmán (1996). «Los regla-

- mentos de disciplina en la cultura escolar desde la perspectiva de los derechos humanos». Biblioteca Básica para la Educación en los Derechos Humanos. Santiago : Corporación Nacional de Repartición y Reconciliación.
- Cerda, A. M. et J. Assaél (1998). «Réglementation scolaire et construction da valeurs dans la vie quotidienne du Lycée. Le maintien de la discipline à l'école». *Perspectives*, vol XXVIII, n°4, décembre 1998. Genève : Bureau international d'éducation.
- Charlot, B. (1987). «L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales». Paris : Payot.
- Chavez, C. (1984). «The Use of High-inference Measures to Study Classroom Climates : a Review». *Review of Educational Research*, vol. 54, n°2, pp. 237-261.
- Crozier, M. (1998). «Une nouvelle réflexion sur l'éducation». In : Le maintien de la discipline à l'école *Perspectives*, vol.XXVIII, n°4, décembre 1998, UNESCO/BIE.
- Dawoud, M. et R. Côté (1986). «La discipline dans les écoles secondaires». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XII, n°2, 1986, pp.197-210.
- Day, C. Golench, JmacDougall, C.A Beals-Gonzaléz (1995). «La prévention de la violence à l'école au Canada: résultats d'une étude nationale des politiques et programmes». [En ligne]. Accès : www.sgc.gc.ca/fpub/corr/f199502/f199502.htm
- De Béchillon, D. (1997). «Qu'est-ce qu'une règle de droit ?» Paris: Éditions Odile Jacob.
- Defrance, B (1996a). «La violence à l'école». Paris : éd. Syros, rééd. 1990, 1992, 1996, 1997, 2000.
- _____ (1996b). «Sanctions et discipline à l'école». *L'école des parents*. Paris : Syros.
- Dewey, J. (1968). «Expérience et éducation». Paris : Armand Colin.

- _____ (1968). «Democracy and education». Quatrième édition. New York : The Free Press.
- Dubet, F. (1999). «A l'école, une condition, la justice». *Le Monde des Débats*, n°1, mars 1999.
- _____ (2000). «Une école vivable et utile pour tous». *Libération* du 26 janvier 2000.
- Durkheim, E. (1963). «L'éducation morale». Paris : PUF, 1992.
- École instrument de paix (1998). «Éduquer aux droits humains Repères et mise en situation», n°1 Collection *Dossiers pédagogiques*. Genève : École instrument de paix.
- Estrela, M.-T. (1994). «Autorité et discipline à l'école». Paris : ESF.
- Everhart, R. (1983). «Reading, writing, and resistance : adolescence and labour in a junior high school». Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Furlong, V.J. (1985). «The Deviant Pupil. Sociological Perspectives». London : Open University Press.
- Gaille, M. (1998). «Le citoyen». Paris : Flammarion.
- Gauthier, C. et M. Tardif (1996). «La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours». Boucherville : Gaëtan Morin.
- Gilly, M. (1980). «Maître-élève, rôles institutionnels et représentations». Paris : PUF.
- Hénaire, J. (1986). «L'éducation aux droits : contexte, tendances et défis». Dans : Commission des droits de la personne du Québec (Dir.) Les actes de la conférences Les droits ça s'apprend. pp. 76-88.
- _____ (1998). «L'école de demain en chantier. Quelques enjeux pour la démocratie». Dans : Nouvelles politiques éducatives : Défis pour la démocratie, Thématique 6. Genève : CIFEDHOP. [En ligne] Accès : www.eip-cifedhop.org/publications/thematique6/Henaire.html

- Houssaye, J. (1996a). «L'autorité en milieu scolaire». Conférence du 04/03/96, IUFM Rouen.
- _____ (1996b). «Autorité ou éducation ?» Paris : ESF.
- Imbert F. (1987). «La question de l'éthique dans le champ éducatif». Paris : Matrice.
- Jakubowska, I. (1991). «Droit et justice chez les enfants et les adolescents». *Droit et société*, n°19, 1991, pp. 287-295.
- Kohlberg, L. (1972). «Development as the Aim of Education». *Harvard Educational Review*, Vol. 42, n°4, p. 448-495.
- Kourilsky-Augeven, C. (1991). «Socialisation juridique et identité du sujet». *Droit et société*, n°19, 1991.
- _____ (1997). «Socialisation juridique et conscience du droit». Paris : Maison des Sciences de l'Homme, Réseau Européen *Droit et Société*.
- Lawrence, J et al. (1985). «Disruptive Children Disruptive Schools». London : Croom Helm.
- Levinson, B. A. (1998). «La discipline en amont : qu'est-ce qui pousse les élèves du cycle scolaire à enfreindre les règles scolaires aux États-Unis d'Amérique. Le maintien de la discipline à l'école». *Perspectives*, vol XXVIII, n°4, décembre 1998. Genève : Bureau international d'éducation.
- Locke, J. (1690). «Deuxième traité du gouvernement civil : constitutions fondamentales de la Caroline: résumé du premier traité du gouvernement civil»/introd., trad. et notes par B. Gilson. Paris : J. Vrin, 1967.
- Meirieu, P. et M. Guiraud (1997). «L'École ou la guerre civile». Paris : Plon
- Morin, E. 1984. «Sociologie». Paris : Fayard.
- Mougniotte, A. (1994). «Éduquer à la démocratie». Paris : Éditions du Cerf.
- Pain, J. et P. Béranger (1998). «L'autorité et l'école : fin de système». *Migrants-Formation*, n°112, mars 1998.

- Percheron, A. (1991). «Représentation de la loi et de la justice chez les français de 16 à 21 ans». *Droit et société*, n°19, 1991, pp. 377-387.
- Piaget, J. (1937). «La construction du monde chez l'enfant». Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- _____ avec le concours de onze collaborateurs (1957). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF - 3e ed.
- Rey, A., (Dir.) (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Éditions Robert.
- Ribordy, F. (1977). «Conscience et connaissance du droit dans les écoles». Département de sociologie, Université Laurentienne, Sudbury.
- Richelle, M. (1966). «Le conditionnement opérant». Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Silbey, S., (1991). «Un jeu d'enfant: une analyse culturelle de la conscience juridique des adolescents américains». *Droit et société*, n°19, pp. 243-257.
- Skinner, B.F. et C. Rogers (1968). «Some Issues Concerning the Control of Human Behavior : A Symposium». *Science*, 124, 3231.
- Schnapper, D. (1997). «La conception de la nation». *Cahiers français*, Paris, La documentation française, n°281, mai-juin 1997, p.11.
- Tap, J. L. (1971). «Socialization, the Law and Society : Reflection». *Journal of social issues*, 27/2, pp. 1-16.
- Touraine, A., 1992. «Critique de la modernité». Paris : Fayard.
- Truchot, V. (1999). «La parole en tant qu'expression de la vie démocratique à l'école secondaire: représentations d'élèves». Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Verhoeven, M. (1997). «Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements

contrastés». Louvain : Bruylant-Academia.

Vernet, W. (1998). «Introduire au droit, mais sans illusion». *Cahiers pédagogiques*, n°364, mai 1998.

Vygotsky, L. (1978). «Mind in Society : The development of higher psychological processes». Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wastzlawick, P. (1988). «L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme». Paris : Seuil.

Weber, M. (1919). «Le savant et le politique». Paris: Plon, 1959.

Weinstock, D., 2000. «La citoyenneté en mutation». In : *Vivre la citoyenneté, sous la direction de Boivert, Y., Hamel, J. et Molgat, M.* Montréal, Éditions Liber, pp.15-26.

Woods, P. (1990.) «The happiest days ? How pupils cope with school». London : Falmer.

Xypas, C. (1997). «Piaget. L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale». Paris : Anthropos.

Véronique Truchot

Véronique Truchot est chercheure en sciences de l'éducation, diplômée de l'Université du Québec à Montréal. Elle se spécialise dans l'étude des représentations de l'éducation.

Véronique Truchot es investigadora en Ciencias de la Educación, diplomada en la Universidad de Quebec, en Montreal ; se especializa en el estudio de la representación de la educación.

Véronique Truchot, researcher in education, is a graduate of the University of Quebec in Montreal. She is specialized in the study of perceptions of education.

CONDITIONS FAVORABLE TO THE REALIZATION OF THE RIGHT TO EDUCATION : ISSUES AND IMPLICATIONS FOR ABORIGINAL PEOPLES

by Charlotte Henay



L'accès à l'éducation est très souvent présentée comme une condition de réalisation du droit à l'éducation de sorte, qu'à la limite, nous tendons à amalgamer les deux. La question est bien plus complexe que cela et ce, en dépit du fait que d'aucuns ont parfois tendance à la simplifier au profit d'intentions plus ou moins cachées. D'entrée de jeu, nous disons que l'accès à la scolarité obligatoire et le droit à l'éducation sont deux choses bien différentes, la première ne garantissant automatiquement pas l'application pleine et entière du second, du moins pour ce qui concerne la situation des peuples autochtones ; l'expérience acquise en milieu scolaire amérindien, au Canada, tend à confirmer cette affirmation.

El acceso a la educación es, a menudo, presentado como condición para la realización del derecho a la educación de manera que, por último, tendemos a unirlos. El tema es mucho más complejo, y eso que, a veces, algunos tienden a simplificarlo en beneficio de intenciones más o menos ocultas. Desde un principio, planteamos que el acceso a la escolaridad obligatoria y el derecho a la educación son dos cosas muy diferentes ; la primera no garantiza la plena y total aplicación de la segunda ; por lo menos, en lo concerniente a la situación de los pueblos autóctonos, la experiencia adquirida en el medio escolar amerindio de Canadá, confirma esta afirmación.

The accessibility of education is so often presented as the means to achieve the right to education that, in the end, we tend to combine the two. The question is far more complex than that, despite the fact that some persons have the tendency to simplify issues in order to hide other intentions. As a starting point, we propose that the access to obligatory schooling and the right to education are two very different things; the first not automatically guaranteeing full and complete implementation of the second. This is certainly the case for indigenous peoples, as confirmed by experience gained in the Amerindian scholastic environment in Canada.

The Rights Language – An Aboriginal Context

The right to education as defined by the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Article 13, is explained as a human right in itself while at the same time being indivisible from other human rights and an indispensable means of realizing these rights¹. The Universal Declaration of Human Rights states everyone has the right to education, to be directed to the full development of the human personality². Many of us, inside and out of the educational field, take for granted the right to

1. Committee on Economic, Social and Cultural Rights Twenty-first Session, November 15-December 3, 1999. *Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. General comment No. 13 (1): The Right to Education.*

2. *Universal Declaration of Human Rights. Article 26.*

education and spend little to no time considering the implications, ramifications and conditions inherent in the exercise of this right. Often lack of access to education in the developing world is at the forefront of the debate on the right to education and, at the worst extreme, access and right are believed to be one and the same. Let us begin with the understanding that compulsory education and the right to education are not the same, the latter in no way having been realized by provision of the former. The language of rights is an increasingly complex and subtle one that is often manipulated to suit varying agendas. We need to examine the right to education in an Aboriginal context, its definition, and the proposed tools for the realization of that right.

I am not speaking for Aboriginal peoples nor am I promoting cultural appropriation by discussing their perspective. I am writing in the interest of what can be learned by examination of the «rights dialogue» and current trends in educational reform. However, my views on this matter have been shaped by the understanding gained from time spent living, teaching, and working in and with First Nations communities. A time which has led me to the recognition of the subjectivity of rights terminology despite the strife to underline and define equality and equity in education as well as emphasize their components in the provision of it inclusively.

Conditions for Realization

The Convention on the Rights of the Child reaffirms the necessity for provision of equal opportunity, capacity-

appropriate education and the responsibilities of State Parties³. We are concerned about the future of the world's children, about preparing global citizens who are equipped to face the eventualities of a society that is more than chameleon. The result has been, albeit well intentioned, a move towards the establishment of standards, baselines, equality, sameness. We promote quality, non-differentiated curriculum, deplore enrolment and gender restrictions, agree that we need to educate our youth out of concern for the kind of society we want to be⁴. Obscured are the social, economic and cultural factors that prohibit equality, and the recognition that in absence of certain preconditions the rest is an impossibility. We look to jurisprudence, statistics, covenants, declarations and conventions to define a right we all know to be inherent and subjective at the same time. Let's recognize that it is highly probable there is no uniform solution, there certainly is no quick fix. I believe we need to go beyond the right to education. I concur with Michael Ignatieff when he says «rights are about defining minimum conditions», and describes the (Canadian) rights vision as advocating «no privileges for any groups, but equal rights for all. No distinct societies, one nation...Equality of individual rights is simply not enough⁵.» The presupposition is that justice is served by the assumption of equality. What's good for dominant, mainstream society is good for everybody.

3. *Convention on the Rights of the Child*, Article 28.

4. Kuttner, Robert (1988). p.2.

5. Ignatieff, Michael (2000). p.65

The four A's to be exhibited in the realization of the right to education, by international definition⁶, are availability, accessibility (including physical and economic accessibility as well as non-discrimination), acceptability and adaptability. Educational facilities are to be available and equipped appropriately (to ensure the provision of quality education) according to the needs of the area in which they are situated, and to meet minimum standards (safe drinking water, sanitation facilities, and teaching materials, trained teachers). Programs and institutions must be accessible to all in a *non-discriminatory* fashion, within *safe* physical reach or via technology, and education must be affordable to all, with primary education being free to all. The form and substance must be acceptable, culturally appropriate and relevant to students and parents, and must meet such minimum standards as approved by the State.

Education must adjust to changing needs and meet those of students from/in varied cultural and social settings. We need to be clear on what these terms mean in light of Aboriginal education. As I mentioned before, availability and accessibility of education (as provided either by governments or First Nations communities/organizations) do not mean students are attending, nor does it mean they are getting an education. The responsibility of the State delivering Education is to ensure an acceptable educational context and setting are provided. This should encompass cultural relevance, contextually appropriate curricula and methodology as well as allow for parental exercise of choice as to the school they wish their children

6. *ibid.* 1. *Part I Normative Content of Article 13(2) : the Right to Receive an Education.*

to attend. A school that educates their children according to their traditions, faith, convictions. In many isolated Aboriginal communities, there may only be one school or, in the case of public education systems in towns and cities, several choices of schools, all offering a standard mainstream program. If a First Nations school is available with a curriculum developed to meet the needs and address the priorities of the community, the programs are often not given equal status with those run by the State and do not lead to official certification or meet requirements for entrance into postsecondary institutions. Whether or not it is a priority for Aboriginal people for children to access education in the mainstream system is for them to determine. If students and parents are alienated from the educational system, as is often the case for Aboriginal peoples, the program is clearly not relevant nor is it culturally appropriate. Therefore, inaccessible. Making the choice for them makes a mockery of the principles inherent in the right to education. Since the rate of illiteracy and school drop-outs, low employment and high incarceration figures doesn't seem to be lessening amongst First Nations peoples, the mainstream system obviously hasn't adapted well enough to produce educational success. Certainly not on dominant society's terms. In addition, the access to original solutions on Aboriginal terms is controlled and limited. This creates a strong climate of exclusion. What about the definition of «getting an education» and a closer look at why, no matter how we define it, current standards for delivery of the right to education just aren't working for Aboriginal people.

Common Language

We know that dialogue is not possible without common language⁷. One of the difficulties is that dominant and aboriginal societies don't share the same views of terminology. What the mainstream sees as getting a quality education, preparing oneself for the job market and the assumption of civil responsibilities, can be perceived as assimilationist jargon. Why would Aboriginal students want to prepare themselves for a future in a system that can offer little unless much of who they are and what they believe is offered up in return ? Why would parents want to support such a system ? Education hasn't been a positive experience for indigenous peoples. Take the example of Canadian residential schools where students were prohibited from speaking their language, visiting their families (even siblings in the same school), and were victims of long-term physical and sexual abuse.

Fundamental principles we advocate are self-respect (in order to respect others) which leads to self-actualization and the honoring of one's identity by the political system. It wouldn't be accurate to say **aboriginal rights have been respected, entrenched in treaties regardless**. If the State within which one lives doesn't recognize the group to which one belongs (except for identification as separate from the mainstream) how are the above possible ? Education is increasingly being recognized as a cultural

7. Commission on Human Rights, Fifty-fifth Session, Item 10 of the Provisional Agenda on economic, Social and Cultural Rights. *Preliminary Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*. Pratt Paragraph 10.

process, born of and training students for membership in the society it reflects. There are clear links between learning, education, identity and the maintenance and reproduction of cultures⁸. Mainstream politicians, educational providers and policy developers not taking this into account, and realizing that both the need and service delivery of education should and will be determined by First Nations⁹, is both shortsighted and ethnocentric. The Canadian Assembly of First Nations Special Education Policy Draft goes on to say that «First Nations learners have a right to access an education that encompasses their spiritual, physical, social, emotional, cultural and intellectual development, and their education should prepare them adequately for lifelong learning... education that is based upon First Nations cultures and values is consistent with the principles of inclusion and holistic learning... First Nations learners learn best in an environment that reflects their experiences and understandings... First Nations schools aim to provide all learners with a solid foundations in their languages and cultures, values, understandings, and traditions. First Nations schools are one mechanism through which First Nations are exercising their jurisdiction for education¹⁰.» Many Aboriginal peoples share a sense of the connectedness of all aspects of life. Education,

8. *Best Practice and Benchmarking in Aboriginal Community-Controlled Adult Education*, A project Report to the Australian National Training Authority from the Foundation of Independent Aboriginal Education Providers Ltd. Bob Boughton and Deborah Durnan Researchers. 1997. P.7.

9. Assembly of First Nations Special Education Policy Draft. 2000, p.5.

10. *ibid.*

spirituality, and politics are not necessarily separate, and a strong sense of community prevails. This is not the time nor the place to examine the complexity of Aboriginal communities and people. Suffice it to say that a common language presupposes dominant society's acceptance of Aboriginal peoples' right to view education from a perspective that is entirely theirs, and to pursue the delivery of education on their own terms. In my opinion it is not appropriate to look at Aboriginal realization of the right to education without the presupposition that first Aboriginal people must agree on the terminology and accept the terms on which the international community has taken it upon themselves to lobby for delivery of this right. How can we advocate for the inherent right to education and not for the inherent right to self-government ? Education is political and must be openly accepted as so. I have heard an elder call education from the dominant perspective indoctrination. I don't think this is disputed. Neither is the affirmation that better education goes hand in hand with other social improvements. As members of Nation-States, Aboriginal peoples are dependent upon the colonizing governments to establish their funding norms and the guidelines for their educational practice. This catches them up in a vicious circle of social inequality¹¹. Refusing what can be perceived as assimilative educational practice should not be surprising nor should it be termed failure. How can we continue to expect success from dominant methods ?

11. *ibid.* 5, p.20.

A Hidden Agenda

In advocacy for the realization of the Aboriginal right to education we need to recognize that the culture of rights and rights-based language has been just as useful to dominant interests as it has empowered subordinate groups¹². Let's look at the intent and then describe a direction for conditions favorable to its coming into effect. The point is that everybody get an equal opportunity and equity in the fulfillment of their needs for self-realization. We know that cultural authority creates the language of rights and that it is exercised by dominant society. We know we need a paradigm shift. I am fully in agreement with the Special Rapporteur on the Right to Education when she says that she is looking at the right to education in light of advocating changes within education¹³. Whether the right is being realized is irrelevant if other fundamental human rights are being ignored. We need to examine the agendas of the States we inhabit, the language we use in human rights advocacy and how it furthers or does not our intent, what that intent is, and how much of the hidden agenda to assimilate Aboriginal peoples slowly, through education and indoctrination, we are consenting to overlook. Maybe it is time to think about accepting that Aboriginal peoples do not need consensus (political, spiritual or otherwise) or to guarantee immediate success on our terms for assuming inherent rights and responsibilities in order for dominant society to feel comfortable. As per part B, paragraph 57 of

12. Denis, Claude (1997), p.110.

13. *ibid.* 7. Part I Paragraph 13.

the Special Rapporteur's preliminary report, «non-discrimination is not subject to progressive realization but has to be secured immediately & freely¹⁴». Perhaps it's time to look at what the *rights* agenda is, go beyond education as a means of realizing other human rights, and recognize that the process for recognition of the declarations, covenants and treaties that ensconce these rights may be flawed in itself. In light of that, can we afford to get stuck in progress, is that and favorable conditions enough ?

14. *ibid.* 7. Part II B. Paragraph 57.

Bibliography

Assembly of First Nations (2000). «The Assembly of First Nations Special Education Policy Draft».

Commission on Human Rights (1999). «Item 10 of the Provisional Agenda on Economic, Social and Cultural Rights, paragraphs 10, 13, and 57 of The Preliminary Report of the Special Rapporteur on the Right to Education». Fifty-fifth Session.

Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999). «General Comment No. 13 (1) and 13 (2) of Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights : The Right to Education». Twenty-first Session.

Denis, Claude. (1997). «We Are Not You. First Nations and Canadian Modernity» Peterborough : Broadview Press.

Foundation of Independent Aboriginal Education Providers, Ltd. (1997). «A Project Report to the Australian National Training Authority “Best Practice Benchmarking in Aboriginal Community-Controlled Adult Education”».

Bob Boughton and Deborah Durnan, Researchers.

Hooks, Bell. (1994). «Teaching to Transgress, Education as the Practice of Freedom». New York : Routledge.

Ignatieff, Michael. (2000). «The Rights Revolution» Toronto : House of Anansi Press, Ltd.

Kuttner, Robert. (1988), «The Right’s Wrong on Education and Savings».

United Nations (1948). «Universal Declaration of Human Rights». Article 26.

United Nations (1980). «Convention on the Rights of the Child». Article 28.

Charlotte Henay est diplômée en pédagogie de l'Université McGill. Elle possède une expérience d'enseignante et d'administratrice scolaire dans des établissements d'enseignement canadiens fréquentés par des enfants et des adolescents amérindiens.

Charlotte Henay es diplomada en Pedagogía por Universidad Mc Gill. Posee experiencia como docente y administrativa escolar en establecimientos educativos canadienses frecuentados por niños y adolescentes amerindios.

Charlotte Henay holds a degree in education from McGill University. She has experience as both teacher and school administrator in Canadian educational institutions attended by Amerindian children and adolescents.

