

SUR LA DITE EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

**Jean-Claude FILLOUX,
Université de Paris X, France**

Je voudrais évoquer ici l'éducation aux droits de l'homme telle que son contenu et ses méthodes sont théorisés à l'heure actuelle dans nombre de programmes, manuels et rapports dans le cadre de leur pratique dans les établissements scolaires. Me plaçant dans une perspective plus philosophique que pédagogique, je citerai au départ des extraits de trois « préambules ». Celui de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 : « *exposer dans une déclaration solennelle les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'homme afin que constamment présente à tous les membres du corps social elle leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs...* ». Celui de la *Charte des nations unies*, 1945 : « *proclamer notre foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité des droits des hommes et des femmes...* ». Celui enfin de la *Déclaration universelle* de 1948 : « *proclamer la présente déclaration afin que tous les individus et tous les organes de la société l'ayant constamment présente à l'esprit s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés* ».

Il est posé, en 1889 comme en 1948, que les individus comme les groupes sociaux doivent avoir *constamment à l'esprit* ce que la Charte de 1945 appelle une « foi » dans les droits fondamentaux de l'homme. La Déclaration « universelle » voit dans « l'enseignement » et « l'éducation » un instrument pour développer cette présence constante à l'esprit. Mais de quels « droits » s'agit-il, de quel « homme » nous parle-t-on ? Quelles sont les conditions de possibilité - pour reprendre un terme kantien - d'une éducation où l'homme parle de l'homme ? S'agit-il de droits « naturels » au-delà des droits légaux, spécifiques, résultats de législation pouvant elles-mêmes violer ce qu'il est convenu de désigner droits de l'homme ? N'est-on pas en présence, depuis les siècles qui ont précédé XXX, de l'élaboration progressive et fragile de ce qu'on peut appeler une culture des droits de l'homme ?

Dans un texte intitulé « Les principes de 1789 et la sociologie », en 1890, Durkheim, les disait exprimer des « aspirations » liées aux changements sociaux apparus dès le XVI^{ème} siècle. Certes, les affirmations telles que « les hommes naissent libres et égaux entre eux » sont fausses scientifiquement, mais elles expriment un vouloir « en partie inconscient » qui anime « désormais » les hommes. La sociologie de Durkheim, est marquée par la conviction que le « culte de l'homme », la « religion de la personne humaine » est la condition même de l'avènement d'une société « humaine ». Seul ressort contre la barbarie, l'exigence de reconnaître le « caractère sacré de la personne humaine » est le moyen, et le seul par lequel les sociétés trouveront « désormais » leur cohésion, leur vérité. Nul doute que pour Durkheim, avec l'irruption de la modernité, les sociétés humaines ne sauraient non seulement vivre, mais survivre sans à la fois une reconnaissance de « l'humanité » en chaque individu humain, et l'élaboration de nouveaux « droits » qui s'articulent avec les nouvelles valeurs issues de cette idée que les droits « naturels » attachés à la personne humaine doivent inspirer les droits « légaux » organisant les rapports entre les membres des sociétés.

Durkheim, précisait que sous le concept « d'homme », dans l'expression même « droits de l'homme », c'est effectivement un sujet individuel abstrait qui est désigné ; si l'ultime facteur du lien social réside dans ce qu'il appelle les valeurs individualistes, ce n'est pas la singularité du sujet mais « l'humanité » en lui qui fait de l'homme « un Dieu pour l'homme ». L'homme proposé à l'amour et au respect collectif n'est pas l'individu empirique, mais l'homme en général, l'humanité idéale. Les discours actuels sur les droits de l'homme se situent d'évidence dans ce type de philosophie, dès lors qu'il est parlé non de droits légaux, dits droits positifs, économiques, politiques, culturels, mais sous le terme « homme » d'un sujet de droit, d'un droit au-delà des lois, même s'il s'en inspire, droit qui demeure infini, irréductible aux droits positifs.

Une philosophie des droits de l'homme devrait dès lors s'attacher à mettre en interrogation l'idée d'une universalité toujours incluse dans la singularité, le rapport à « l'autre » dans l'exercice de ces droits ; et surtout quel est leur sens vis-à-vis du sujet social animé de « besoins » et « d'aspirations », en tant que collectif, mais aussi vis-à-vis du sujet singulier titulaire ultime des droits, sujet de désir de respect, de reconnaissance, de la part de « l'autre ».

Les « déclarations », « conventions », « pactes », voire programmes d'éducation aux droits de l'homme, sont toujours fondés sur l'idée d'une reconnaissance nécessaire *partout et par tous*, à titre de principe, d'impératif d'ordre éthique. Cette reconnaissance qui ne saurait être cependant que de principe, vise

paradoxalement en parlant de « l'Homme », de l'humanité en chacun des humains, le sujet de désir⁸¹ singulier, objet de respect, et requis de respecter la dignité de l'autre sujet portant lui aussi l'humanité en lui. C'est ainsi que « l'altérité », c'est-à-dire le rapport du sujet singulier à l'autre sujet singulier, à d'autres dans le cadre du groupe sociétal, devient centrale au niveau d'une approche de l'éthique des droits de l'homme.

Si avoir le droit « de » ou avoir le droit « à » implique, pour l'individu, un pouvoir, de recevoir, d'exiger, le pouvoir impliqué par le principe éthique de respect de l'humanité en l'autre concerne de toute évidence le rapport inter-sujetif de sujet à sujet, sujet concret, personne singulière et individuée, et non pas sujet abstrait. Autrement dit, le passage où se situe la possibilité ou l'impossibilité de la mise en œuvre d'un « droit » dit « de l'homme » passe inévitablement par la façon dont tout un chacun va intérioriser, vivre, le rapport à tel autre, et non pas à « l'autre » en général. C'est là que gît la contradiction, le paradoxe inscrit dans toute éthique des droits de l'homme, et qui est au cœur des problèmes que pose une formation ou éducation aux droits de l'homme. On peut lire dans un Rapport de recherche de l'INRP au chapitre de la « philosophie des droits de l'homme : quelques problèmes » : « *si l'individu apparaît comme le titulaire ultime des droits, c'est parce que lui seul peut être représenté et nommé comme sujet de désir susceptible d'accéder au savoir sur ses droits* ». Il convient d'ajouter que ce « savoir » met le désir de l'autre, ou plutôt doit mettre le désir de l'autre en référence -, si, selon l'expression de E. Levinas, les droits de l'homme, ce sont les droits de « l'autre homme », à l'autre comme singularité irréductible renvoyant à un autre humain qui est à la fois à ce « visage » et à un universel. Une intersubjectivité fondamentale, donc, qui œuvre toujours dans le cadre d'un système de liens sociaux en lesquels les modèles culturels fondés sur les concepts de droits « humains » à prétention universaliste ne peuvent que fonctionner en harmonie, ou en opposition avec d'autres modèles.

Mais qu'en est-il de ce dit « humain » en l'homme, de cette « nature humaine » revendiquée dans l'idée de « droits naturels » ? Durkheim, décrivait des sujets avides de cohésion sociale, communiant « désormais » dans une religion de la personne humaine. Et l'éducation devait précisément, selon une belle formule, « cultiver l'homme, développer les germes d'humanité qu'il y a en nous ». Il posait que la « fonction propre de l'éducation » était de contribuer au processus historique et continu menant vers une civilisation non plus pleine de barbarie, mais « humaine ».

Certes, Durkheim, est prudent, ne parle que de « germes d'humanité », mais tout son discours « personnaliste » ou « humaniste » reste fondé sur une sorte d'optimisme, qui privilégie la culture des germes d'inhumanité « en nous » par rapport à ce que certains désignaient comme un « mal radical » à l'intérieur de l'être humain. Une éducation quelle qu'elle soit, et en particulier pour ce qui concerne les droits de l'homme, ne doit-elle pas développer précisément une culture prenant en compte, disons l'inhumanité de l'humain ? De ce point de vue, l'éclairage apporté par Freud, permet de mieux appréhender les enjeux et le sens d'une culture des droits de l'homme, participant d'un travail de l'homme sur lui-même où jouent à la fois individuel et collectif, les forces de vie et les forces de mort. Si culture des droits de l'homme il y a, et il dit y avoir, elle ne peut qu'être un élément du conflit entre le « travail de culture » qu'elle veut construire, et ce qui chez l'individu humain et dans le social lui-même est mortifère. On opposera ici à l'optimisme de Durkheim, un certain pessimisme freudien tel qu'il apparaît dans ce livre de 1930 dont le titre est traduit, soit par *Malaise dans la civilisation*, soit par *Le malaise dans la culture*. L'ouvrage réfère à la longue histoire d'une humanité en quête de « réalisations » et de « dispositifs » pour trouver un équilibre entre les pulsions individuelles et les exigences du lien social. La vie en commun n'est possible que si l'individu ne met pas en brèche cet équilibre, fut-ce au prix de souffrances, de restrictions au niveau de la sexualité, d'un certain bonheur.

Cette lutte de l'humanité pour elle-même et sa survie implique un travail constant, « un travail de culture », qui se poursuit sans trêve, perpétuellement menacé de désagrégation. Elle s'enracine dans ce qui constitue la réalité de l'humain, sa « matière psychique » qui compte « une très forte part de penchant à l'agression ». « L'homme n'est pas un être doux, en besoin d'amour. Le prochain n'est pas seulement pour lui une aide et un objet sexuel possible, mais aussi une tentation de satisfaire sur lui son agression, de l'humilier, de lui causer des douleurs, de le martyriser, de le tuer... ».

Freud, voit donc dans le « travail de culture », une œuvre de civilisation, un effort constant au niveau de l'espèce humaine, pour que soit dominée cette « pulsion de destruction » dont il fait l'hypothèse au niveau tant de l'individu que du social - pulsion de mort, peut-on dire, qui vise à la mise à mort du lien de l'humain à l'humain. L'œuvre de civilisation se veut au service d'Eros, de la pulsion de vie et de lien, mais se construit aussi dans la satisfaction de la pulsion de mort, de Thanatos. Or, « *les hommes sont maintenant parvenus si loin dans la domination des forces de la nature qu'avec l'aide de ces dernières il leur est facile de s'exterminer les uns les autres jusqu'au dernier. Dans le combat entre Eros éternel et Thanatos, tout aussi immortel, qui peut présumer du succès ou de l'issue ?...* ». Dans ce contexte, Freud, analyse ce qu'on peut appeler les « idéaux élevés » Ils participent, telle l'injonction « d'aimer l'autre comme soi-même », d'un « surmoi culturel », à l'image du surmoi de l'individu, impliquent un sentiment de culpabilité. Toute éthique, dit-il, peut être considérée comme une « tentative thérapeutique », qui se tourne vers « l'endroit le plus sensible de toute culture », mais aussi vers le roc d'une nature humaine aux prises chez chacun avec le besoin de liens d'amour et de vie et la recherche d'une jouissance narcissique d'agression...

Lorsque Freud, dit que « *la question décisive pour le destin de l'espèce humaine est de savoir si et dans quelle mesure son développement culturel réussira à se rendre maître de la perturbation apportée à la vie en commun par l'humaine pulsion d'agression et d'auto-anéantissement* », son propos est d'une redoutable actualité. Certes, à lire un ouvrage de l'UNESCO qui n'hésite pas à s'intituler *La conquête mondiale des droits de l'homme*, il serait possible de partager l'optimisme d'un Durkheim, en son temps. Mais combien d'Etats appliquent les engagements pris, voire violent allègrement les droits de l'homme ? ; que de violences illustrent sur la planète le règne de la « jouissance narcissique » de donner la mort ? Que peut l'éducation en la matière ? Comment peut-elle participer à l'élaboration d'une culture des droits de l'homme, dans un tel contexte ? Quelles sont les conditions de sa possibilité même ?

La conception de « droits humains » au-delà de spécifications ou d'expressions en droits positifs, droits-libertés ou droits de créance, est d'une grande fragilité : les dire est une chose, savoir les vivre en est une autre. Je ne parlerai pour l'instant que de l'école, et de surcroît en France : si le droit peut se définir comme la prérogative dont dispose un sujet de faire ou d'exiger - (droit de, droit à), la formation des élèves, de l'enfance à l'adolescence, implique de la part des dits éducateurs de savoir gérer non seulement les besoins de destruction ou de violence chez les élèves, mais aussi en eux-mêmes et au prix d'angoisses et de désillusions. Une éducation sans illusions, au risque de la déception ? Mais aussi le sentiment d'accomplir un devoir quasi militant. Les sujets élèves formés dans la pratique institutionnelle et scolaire sont loin d'être les sujets abstraits des Déclarations mais des êtres concrets, singuliers, toujours sa situation interactive avec d'autres, en même temps que sujets sociaux enculturés et formés dans un environnement autre que l'école.

En règle générale, les décrets, circulaires, programmes officiels élaborés depuis les années 1985 situent l'éducation aux droits de l'homme dans le cadre de l'éducation civique, tout au long de la scolarité. Souvent, ils s'accompagnent de « commentaires », et il est précisé que cette éducation concerne toutes les disciplines, encore que des horaires déterminés soient prévus. D'autre part, il faut tenir compte de la lecture de rapports tels que ceux publiés par l'Unesco et l'INRP en France.

Je voudrais simplement schématiser quelques éléments clefs mis en avant dans ces commentaires, rapports, voire « manuels » dans l'optique d'une pédagogie qui assimile d'ailleurs trop souvent éducation civique ou à la citoyenneté et éducation aux droits de l'homme. Quoi qu'il en soit, le ressort des orientations pédagogiques prévues réside dans la complémentarité et l'articulation de l'apport de connaissances, d'informations, et de ce vit l'élève en classe et hors de la classe ou de l'établissement au cours d'une élaboration progressive dans le temps.

Des connaissances à apprendre, des savoirs à intérioriser : notions de droit, liberté, dignité, respect, civisme, etc..., en les concevant comme susceptibles de favoriser l'émergence d'attitude ; on lit dans un programme de 1996 concernant le collège : « *les programmes s'organisent autour de notions fondamentales - la personne humaine et le citoyen selon une progression qui prend en considération l'âge et le niveau des élèves...* ». Cette progression, prévue dans les textes depuis l'école élémentaire jusqu'aux classes terminales, implique ce qui est à la fois une *construction* et un *cheminement*. Les connaissances en ce domaine ne peuvent s'acquérir que lentement, et sont construites dans et par les rapports nécessaires de la pratique et de la réflexion. Il s'agit donc de mettre les sujets élèves « *en situation de construire un ensemble de connaissances, elles-mêmes articulées sur des fondements éthiques, sur une conception de l'homme, des rapports entre les hommes, et analyser, vivre des situations en référence à ces valeurs et à ces connaissances* ». (F. Audigier, G. Lagelée,)

Les « exposés », les « cours » ne doivent donc être ni purement doctrinaires, ou moralisateurs, mais permettre une découverte progressive à travers l'analyse d'expériences des élèves, - d'une réflexion collective sur ces expériences vécues dans la vie familiale, sociale : l'engagement de débats devrait apprendre aux élèves à repérer ce qui est irrespect, violence reçue ou faite à d'autres, à développer chez eux depuis les petites classes jusqu'aux terminales un « savoir » sur les droits de l'homme, qui ne soit ni extérieur, ni forme. D'où l'importance de ce que vivent concrètement les élèves dans le cadre de l'école, de leur expérience pratique de l'exercice ou non des droits de leurs droits comme des droits des autres dans leurs rapports entre eux, avec les maîtres, avec l'établissement. Ce n'est que depuis les années 1980, avec un rapport de F. Best, que cette importance a été mise en évidence, bien avant les derniers développements de violences qui l'on observe à l'heure présente. « *Apprendre et vivre les Droits de l'homme, apprendre à vivre ces droits dans l'universalité, dans le respect des différences culturelles, éthiques, sociales, individuelles ne peut se faire que si toute la vie scolaire en est imprégnée* ». En écho, Audigier, et Lagelée : « *Que serait un savoir qui parlerait des relations entre les hommes, des droits et des pouvoirs de chacun, et qui érigerait ses limites au point où commence la réalité compacte où l'élève est engagé...* ». Mise en œuvre conjointe des « droits de l'enfant », garantis par une convention universelle, des droits des enseignants, dans une expérience commune qui est celle du champ de l'école...

Conjonction difficile, se heurtant aux résistances, à des forces profondes chez les élèves comme chez les enseignants, voire à des obstacles institutionnels. Notons cependant que les Règlements intérieurs, dans les établissements secondaires, auraient précisément pour fonction, s'ils sont convenablement élaborés et conçus, de déterminer clairement les droits et les devoirs réciproques des maîtres et des élèves, des responsables d'établissement par rapport à l'enseignement des droits de l'homme. Il faut souligner qu'en juillet 2000 des circulaires ministérielles tout à fait prospectives ont porté

d'une part sur le sens « civique » des Règlements intérieurs, et d'autre part sur la signification des « procédures disciplinaires », notamment de la sanction, de son rôle éducatif et non punitif. Tout cela semblant aller comme on dit, dans le bon sens, posant la responsabilité de « l'ensemble de la communauté éducative » dans l'enseignement des droits de l'homme ».

L'éducation aux droits de l'homme, nous dit-on dans ce texte institutionnel, est l'affaire de tous, - « tous » voulant dire chacun des acteurs participant au rôle éducatif : chef d'établissement, conseillers pédagogiques, enseignants, puisque l'apport de connaissances est dit ne pas suffire... Mais il ne faut pas se méprendre et rester dans l'idylisme. Deux questions se posent : l'une, concerne le rapport aux disciplines scolaires, l'autre la relation adulte-élève dans le champ pédagogique.

Les cours d'éducation civique et aux droits de l'homme dépassent rarement une heure par semaine, et sont souvent négligés au profit des « vraies » disciplines. Certes, l'histoire, la littérature est dit permettre des incursions sur « l'humain », mais c'est perçu souvent être au détriment de la préparation d'examens. L'éducation aux droits de l'homme n'est pas une discipline et se trouve en état d'infériorité par rapport aux disciplines trop souvent en lutte pour la prééminence. En fait, s'il s'agit de « l'affaire de tous », c'est d'abord au niveau des modes relationnels, des attitudes vis-à-vis de la classe, des élèves, que tout maître, fut-il professeur de mathématiques, peut et doit mettre en jeu, fut-ce en prenant sur lui-même. On rejoint ici des problèmes de pouvoir, de maîtrise. N'y a-t-il pas contradiction, au niveau institutionnel même, entre l'univers pédagogique et l'ambition d'en faire un univers de socialisation éthique, pour lequel il n'est pas fait ? Comment l'univers pédagogique, espace de contrainte et de rapports de force ou de soumission-dépendance, ne serait-il pas un lieu qui ne peut que produire des vecteurs de résistance au niveau psychologique ?

Gaston Bachelard, dans un texte relatif à l'enseignement des matières scientifiques, mettait en garde le maître vis-à-vis de ses tentations de maîtrise pouvant aller jusqu'à des attitudes propres du sadisme. « *Tout maître commande, d'où une coulée d'instincts* ». N'est-il pas doublement naïf ? se demande P. Perrenoud, de croire qu'une éducation aux droits de l'homme puisse fonctionner si les pratiques interactives et relationnelles ne sont pas interrogées « d'une façon radicale » : naïf de penser que les acteurs de l'enseignement quelle que soit la discipline enseignée ou la fonction dans l'établissement, sont prêts à inscrire cette éducation dans leur propre comportement ; naïf de les persuader de prendre à cœur la tâche « difficile » de faire de l'élève, objet, un sujet à la fois de droit et un sujet psychique apprenant. Il faudrait cependant prendre en compte les nombreuses expériences et innovations, relatées dans des rapports qui font en termes prudents état d'équipes éducatives réalisant dans le cadre de projets d'établissement un travail d'éducation civique et aux droits de l'homme apparemment efficace. Car le terme du « travail » est ici approprié, - les éducateurs étant ainsi formés autant à se former qu'à être formés à ce travail. Si l'hypothèse est qu'il est possible de commencer à développer, à construire dans la vie même de la classe, de l'établissement un rapport aux autres où les autres existent pour chacun en sujet de droits, un parcours dans le temps devant aboutir chez l'élève à ce qu'on a appelé un processus « auto-soutenu », il est clair que ce « faire cheminer » nécessite une formation, un savoir-faire.

Ce n'est que très récemment que cette « formation des enseignants à l'éducation aux droits de l'homme » est devenue un thème de recherche proposé aux associations se préoccupant de droits de l'homme, qui doit donner lieu éventuellement à des prescriptions institutionnelles. Il s'agit d'une part de préparer de futurs chargés d'instruction civique à des actions d'information, mais surtout de préparer tous les acteurs enseignants à la prise de conscience de relations pédagogiques formant aux droits de l'homme.

Quels modes de formation envisager ? Dans un groupe de réflexion auquel il m'a été donné de participer, l'essentiel était, disait-on, de pratiquer le respect des droits plus encore que de les enseigner, l'établissement d'enseignement devant être un lieu où l'on apprend à vivre les droits de l'homme, son fonctionnement devant être dans son quotidien même être aussi respectueux que possible des droits des uns et des autres. L'accent était mis sur l'idée de formation *continue* des enseignants, tout au long de leur carrière, à l'occasion de rencontres avec des chercheurs, de débats sur des cas précis avec des gens de terrain, dans le cadre de stages, de colloques ou séminaires, de journées interdisciplinaires dans les établissements, afin d'engager un travail d'élaboration sur les pratiques adéquates pour faire vivre les droits de l'homme dans le milieu scolaire. La gageure, peut-être, étant en tous cas que les enseignants puissent avoir constamment à l'esprit leur rôle - quel que soit le niveau des classes ou les disciplines - de développer le respect des droits et des libertés...

Une « gageure », c'est le terme qui rend aussi le mieux compte de la possibilité d'une éducation aux droits humains « réussie ». Cette éducation, disons cette « formation » se situe dans cet effort des hommes pour constituer ce que Freud appelait « œuvre de civilisation ». Contribuer à la construction progressive d'une *culture des droits de l'homme* participe d'une ambition peut-être pleine d'illusions ? Mais reste une tâche « sans alibi ».

BACHELARD, D.

« *La surveillance intellectuelle de soi* ». Le rationalisme appliqué. PUF.

C. N. R. D. P.

« *Programme et accompagnements concernant l'éducation civique au collège, 1996-2000* ».

FILLOUX, J-C.

(1994) - « *Durkheim et l'éducation* ». PUF.

(2000) - « *Champ pédagogique et psychanalyse* ». PUF.

FREUD, S.

« *Le malaise dans la culture* ». PUF.

I. N. R. P.

(1989) - « *Eduquer aux droits de l'homme* ».

(1997) - « *Education aux droits de l'homme* », Rapport coordonné par F. Audigier, et F. Lagelée, (comprenant le texte de F. Best, sur « l'éducation aux droits de l'homme » de 1981).

PERRENOUD, P.

(1998) - « *Le débat et la raison* ». In : Cahiers Pédagogiques.