

Comprendre

pour
agir... et vivre ensemble

**Vers un observatoire
sur l'éducation aux droits de
l'homme, à la paix et à la citoyenneté**



**Repères contextuels
et conceptuels**

Association mondiale pour l'École Instrument de Paix
Septembre 2001

Comprendre pour agir... et vivre ensemble

Vers un observatoire sur
l'éducation aux droits
de l'homme, à la paix
et à la citoyenneté

Direction

Monique Prindeviz

Rédaction

Verdiana Grossi
Jean Hénai
Michel Vuille

Collaboration

Yves Lador
Véronique Truchot

Editing

Jean Hénai

Infographie

Grafigne

Impression

Imprimerie Vaillancourt Inc.

Couverture



Photos tirées de *La Situation des enfants
dans le monde 1999*, Unicef.

Ce document est une publication de
l'Association mondiale pour
l'École Instrument de Paix.
5, rue du Simplon, 1207 Genève, Suisse.
www.eip-cifedhop.org

Avec le soutien financier du
Département de l'Instruction publique
de la République et Canton de Genève.

EIP, tous droits réservés.
Septembre 2001.
ISBN : 2-9700247-5-6

Table des matières

Présentation 3

**Première partie :
tendances émergentes 6**

**Deuxième Partie :
points d'ancrage 18**

Aux lecteurs du présent document,

*Le texte qui vous est proposé a pour
objet de susciter la réflexion et les
échanges entre les acteurs du champ
de l'éducation formelle et informelle.
Dans cet esprit, nous vous invitons à
nous faire part de vos commentaires en
les adressant au siège de l'EIP, à Genève,
ou par le biais de notre site internet.*

Présentation

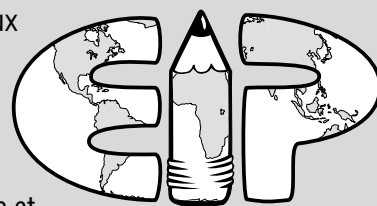
En 1999, l'EIP a envisagé la création d'un observatoire pour suivre l'évolution de l'éducation aux droits de l'homme et à la paix dans le monde par des analyses de situations et des recherches afin de promouvoir cette éducation et d'en assurer à terme l'intégration dans les contenus et les pratiques de l'enseignement.

À la même époque, le Conseil du Bureau international d'éducation, lors de sa quarante-cinquième session, déposait une esquisse de projet relatif à la préparation d'une plate-forme d'échange d'information sur le contenu de l'éducation (UNESCO/BIE/C.XLV/Inf.5. Genève, le 30 décembre 1998). Ce projet voulait s'inscrire dans «l'une des activités de fond du BIE, dans son nouveau rôle de centre international de contenu de l'éducation et qui relierait entre eux les usagers potentiels de l'information éducationnelle dans le monde, à travers l'utilisation des réseaux informatiques dans la collaboration à la recherche, l'échange d'information, le partage des ressources et la communication.» Pendant la première phase de développement de la plate-forme, il était prévu que «la priorité serait donnée aux thèmes prévus dans le programme-cadre du BIE : l'éducation civique, l'éducation aux droits humains, les langues et les cultures, l'histoire et la géographie et les sujets environnementaux.»

Des rencontres exploratoires entre l'EIP et le BIE eurent lieu dans le but d'échanger de l'information sur ces deux projets respectifs. Compte

Ce qu'est l'EIP

Fondée à Genève, en 1967, l'Association mondiale pour l'école instrument de paix (EIP) est une organisation internationale non gouvernementale qui contribue depuis plus de trente ans à l'éducation aux droits de l'homme et à la paix dans le monde.



L'EIP est dotée d'un statut consultatif auprès du Conseil économique et social des Nations Unies (ECOSOC), de l'Organisation internationale du travail (OIT), de l'UNESCO, du Conseil de l'Europe et de la Commission africaine des droits de l'homme et des peuples.

Ouvrant sur tous les continents, l'EIP compte une quarantaine d'antennes nationales. Le réseau de l'EIP est majoritairement composé de pédagogues, de formateurs en éducation populaire et de chercheurs en sciences de l'éducation, en sciences sociales, juridiques et humaines ; on y compte aussi des responsables d'établissements scolaires, des fonctionnaires de l'éducation, des militants d'autres ONG, des artistes et des étudiants. Son Centre international de formation à l'éducation aux droits de l'homme et à la paix (CIFEDHOP) offre des sessions de formation aux échelles internationale, régionale et nationale. Les approches pédagogiques et didactiques de l'EIP favorisent l'apprentissage coopératif, la co-construction des savoirs et l'analyse critique. Ses nombreuses activités et publications constituent des ressources importantes pour le monde de l'éducation.

Née d'une volonté de faire de l'École un lieu d'apprentissage de la paix, l'EIP s'est employée depuis ses débuts à faire reculer les frontières de l'exclusion, à promouvoir le droit à l'éducation et à utiliser le crayon et à rejeter le fusil pour assurer la coexistence pacifique et construire une citoyenneté démocratique.

tenu de l'intérêt manifesté à ce moment-là par les deux organisations à l'égard de ces projets, il fut convenu d'établir les bases d'une collaboration. Celle-ci se concrétisa par la suite par un Accord-cadre signé en avril 2000. Celui-ci prévoit de faire mieux connaître aux décideurs, aux chercheurs, aux spécialistes du développement des programmes d'études et aux enseignants les politiques et pratiques éducatives relatives à l'éducation aux droits de l'homme, à la paix et à la citoyenneté démocratique et contribuer à la prise de décisions, à l'orientation de la recherche et à l'apprentissage du vivre ensemble.

Afin de préciser le cadre des travaux à entreprendre, un séminaire conjoint d'experts fut tenu en octobre 2000. Cette rencontre permit à l'EIP et au BIE de faire part de leurs représentations de la notion d'observatoire, des travaux qui pourraient être développés et voir comment une organisation internationale non gouvernementale et une organisation internationale gouvernementale

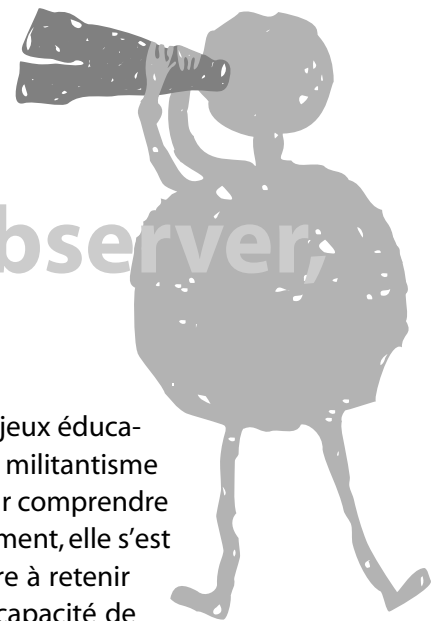
pouvaient conjuguer leurs efforts pour mener à bien une telle entreprise.

Pour l'EIP, le projet d'observatoire demande que des outils d'observation de la réalité, d'analyse conceptuelle et d'interprétation soient construits. C'est une des raisons pour lesquelles les résultats attendus doivent plutôt s'inscrire dans une perspective à moyen et à long terme plutôt qu'à court terme. Par ailleurs, certaines obligations ou contraintes peuvent nécessiter des réponses ponctuelles qui, sans se présenter comme parfaitement étayées, peuvent néanmoins susciter la réflexion et les échanges. C'est le cas du présent document qui propose des repères contextuels et conceptuels qui serviront de cadre de référence pour les travaux ultérieurs de l'EIP.

Une posture pour observer, comprendre et agir

Après plus de trente ans d'expérience de terrain et d'analyse des enjeux éducatifs, l'EIP a tiré des leçons au plan de la portée et des effets de son militantisme – de son engagement social – et des instruments dont elle dispose pour comprendre les diverses réalités auxquelles elle a été confrontée à ce jour. Concrètement, elle s'est employée au fil du temps à comparer pratiques et discours de manière à retenir comme principe premier de son action et de son analyse réflexive la capacité de poser des problèmes. C'est une posture qui se veut critique, une pédagogie qui interpelle la spontanéité de décisions fondées sur de simples accords verbaux de définitions d'action n'ayant pas subi l'épreuve du débat.

Des difficultés d'interprétation peuvent apparaître à partir du moment où les hypothèses construites tiennent lieu, de manière exclusive, de grille de lecture de la réalité. Il faut accepter, au plan scientifique, que l'objectivité est possiblement un point d'arrivée et non une vérité de départ et que sur le terrain de l'action éducative, les fondements épistémologiques et les théories de l'apprentissage doivent être objet de discussion, d'évaluation, voire de remise en question, à la lumière de leurs effets réels sur les



pratiques de l'enseignement. L'histoire contemporaine des idées sur l'éducation nous enseigne d'ailleurs à cet égard que certaines théories en vogue à telle période ont cédé le pas à d'autres, qui annonçaient un progrès dans l'art et la science d'enseigner. Aujourd'hui, par exemple, on ne parle plus guère de la théorie «béhavioriste» sinon pour en dénoncer l'effet de conditionnement sur les attitudes, comportements et apprentissages des apprenants. On évoquera plutôt la valeur heuristique de l'épistémologie socio-constructiviste et la pertinence des théories de la cognition appliquées à la formation. Quels que soient les choix épistémologies et théoriques, aucun d'eux n'est exempt de subjectivité et pour en apprécier la valeur, il convient d'en observer les effets dans les multiples contextes – culturels, socio-économiques – dans lesquels ils opèrent.

Pour l'EIP, le socio-constructivisme est une hypothèse de travail. Au plan théorique, le socio-constructivisme pose que l'apprentissage est un processus dynamique et permanent de construction et d'organisation des connaissances. Dans ce sens, le réel n'est pas arrêté une fois pour toute ; il ne se présente pas comme une vérité extérieure au sujet, c'est-à-dire indépendante des perceptions que celui-ci peut en avoir. Ces perceptions seraient déterminées par le jeu des interactions sociales dans lequel s'inscrit l'élève ainsi que par le rôle décisif d'accompagnateur exercé par le monde adulte, d'où le terme de socio-constructivisme. Les dispositifs didactiques et pédagogiques qui découlent de cette approche visent le développement de la capacité du sujet d'acquérir des compétences de plus en plus complexes, celles-ci se traduisant par l'aptitude à intégrer diverses dimensions d'un objet de connaissance et à faire preuve d'esprit critique.

Au plan des pratiques, le socio-constructivisme paraît avoir inspiré bon nombre de démarches éducatives dans des domaines variés, notamment aux plans de l'enseignement coopératif, de la pédagogie par projet, de la didactique et de l'évaluation des apprentissages. Il semble aussi qu'il ait, entre autres, contribué à améliorer la performance des enfants en difficulté d'apprentissage, à centrer l'éducation scientifique sur la résolution de problèmes, à induire la prise en compte des représentations dans la formation des enseignants, à développer des approches interdisciplinaires dans l'enseignement.

Le socio-constructivisme ne peut cependant être tenu pour unique matrice conceptuelle dans le cadre des travaux que conduit l'EIP. Les définitions d'un «bon enseignant», d'un «bon chercheur», d'une «bonne pratique» ne sont pas réductibles à une seule et unique posture intellectuelle. Toute réflexion se nourrit d'expériences et celles-ci s'acquièrent dans l'action, sous une forme ou sous une autre. L'action s'inscrit sur un terrain mouvant parsemé d'effets de conjoncture – sociaux, psychologiques, politiques, économiques, idéologiques – dont les causes explicatives ne peuvent être intégralement explicitées à l'aide d'un cadre théorique parfaitement défini. On ne peut pas savoir *a priori* si ces effets de conjoncture sont des indices d'expression d'un système en construction ou de simples épiphénomènes. Des faits imprévus soumis à l'observation et à l'analyse peuvent dans bien des cas induire des changements dans l'ordre de la théorie. En outre, l'enseignant ne peut faire l'économie des jugements portés par l'environnement sur le degré de réussite des élèves ; ces jugements, comme on l'a écrit, sont normatifs et font appel à des valeurs et des croyances, «irréductibles à une position épistémologique ou à une psychologie de l'apprentissage.¹»

1. In : *Formation et profession*. Centre de recherche universitaire sur la formation et la profession enseignante, vol. 7, N° 2, Université Laval, juin 2001, p. 2.

Première partie

Quelques tendances émergentes

I. Un contexte social en évolution

La montée de l'individu

De nouveaux rapports se nouent aujourd'hui entre l'individu et la société, société qu'on nomme parfois «société de réseaux» ou «société informationnelle», mais qu'on peut aussi bien qualifier de «société d'individus».

Passage d'une société «holiste» – puis industrielle – à une société d'individus

Les premières formes identitaires, les plus anciennes, sont les *formes communautaires*. Ce sont des systèmes de place et de noms préassignés aux individus (appartenance unique), systèmes qui se reproduisent à l'identique à travers les générations et qui révèlent une véritable domination masculine. Le mode de régulation de la forme communautaire, c'est la stricte *régulation de contrôle*.

Dans ses entretiens avec C. Haroche sur *la construction de l'individu moderne*, R. Castel (2001) note que le moment de la sortie de la société «holiste» se situe au XVII^e et plus explicitement au XVIII^e siècle :

«Les statuts traditionnels se desserrent et l'individu cesse d'être pris dans une relation étroite de dépendances et d'interdépendances produites par la coutume et les liens de filiation. S'extrayant de cette gangue, l'individu peut commencer à devenir un individu «dans le monde», et donc exister à partir de ses propres activités d'appropriation (p. 25). Cet individu moderne, quels que soient ses sentiments, c'est celui qui fondamentalement ne dépend pas, quant à son existence sociale, des rapports hiérarchiques qui prévalent dans une société à statuts parce qu'il se constitue par ses actes d'appropriation.» (p. 49).

Les *espaces sociétaux* supposent au contraire l'existence de collectifs multiples et variables, auxquels les individus (hommes, femmes, jeunes) adhèrent pour des périodes limitées, en fonction d'intérêts communs. Ainsi, chacun possède de multiples appartenances et participe à divers types d'activités à partir d'un mode d'adhésion formellement libre : association, réseau, groupement². Le mode de régulation de l'espace sociétaire, c'est la régulation autonome associée ou non à la régulation de contrôle.

D'après Ehrenberg (1995), «La montée du thème de l'individu n'est pas la victoire de l'égoïsme sur le civisme, elle est l'expression d'un processus historique qui a institué, pour le meilleur et pour le pire, la

2. Au sujet du communautaire et du sociétaire, voir : Dubar (2000).



responsabilité à l'intérieur de nos corps.» L'auteur ajoute que «Le *nouvel individualisme* signale moins un repli généralisé sur la vie privée que la montée de la norme d'autonomie : se comporter en individu signifie décider de sa propre autorité pour agir par soi-même, avec les libertés, les contraintes et les inquiétudes qu'une telle posture implique.»

Dans une société d'individus, les accents sont placés sur le processus d'*individualisation* lui-même et, de manière moins directe, sur la tendance à la *désinstitutionnalisation* ; on y ajoute deux références à la *compétition* et à la *mobilité* (flexibilité) liées à la mutation globale du capitalisme actuel. Sur le plan scolaire, on aborde l'*autonomisation* de l'établissement scolaire qui s'oppose désormais à la traditionnelle réglementation centrale et la vogue du *constructivisme* en pédagogie ; on y ajoute la *gestion du «vivre ensemble»* et de la *violence ordinaire*. Il s'agit à nos yeux de *tendances lourdes* qui ont des incidences sur la gestion des espaces éducatifs dans les cadres familial, scolaire, local (quartier) et de la cité.

La désinstitutionnalisation

L'État-providence ou l'État social est bien entendu un État de droit qui assure la protection sociale des citoyens et des individus. Dans le passé, l'autorité de l'État se traduisait par l'imposition de règles hiérarchiques (démonstration de sa puissance), alors qu'aujourd'hui l'autorité étatique n'est plus ce qu'elle était, elle subit une crise qui touche tous les détenteurs traditionnels du pouvoir institutionnel ; elle est de plus en plus souvent déléguée, médiatrice et régulatrice :

«L'autorité de l'État, de ses agents et représentants, était parfaitement claire

Qu'attendre de l'école ?

Diriger, animer et surveiller une entreprise éducative qui comprend plusieurs centaines d'élèves, autant d'enfants et de jeunes, plusieurs dizaines d'enseignants et un nombre plus restreint d'autres intervenants, des parents et les gens du voisinage n'est pas une mince affaire. Il s'agit donc de trouver de multiples *arrangements* pour concilier des orientations différentes, des intérêts opposés, des logiques d'action divergentes, des situations paradoxales, des valeurs et des normes parfois contradictoires et quasi inconciliables. Ainsi l'analyste est-il confronté à la complexité !

Tout collège est ouvert sur un ou des quartiers. Si cet environnement social local est considéré comme relativement difficile, on pense en bonne logique que l'établissement va être le théâtre où se jouent et se rejouent des conflits ou des contradictions présentes à l'extérieur.

Cette situation peut conduire à penser que les difficultés vécues à l'intérieur – qu'il s'agisse des apprentissages, des comportements, des façons d'être – sont attribuables au milieu d'origine des enfants, à leurs difficultés d'intégration pour certains, à certaines formes d'exclusion pour d'autres, à leur insuffisante maîtrise de la langue du pays d'accueil, etc. Cette manière de voir n'est pas totalement erronée, mais il faut prendre en compte le degré d'autonomie de l'école dans la gestion des rapports entre l'extérieur et l'intérieur.

Qu'on se comprenne bien, on ne défend pas ici la thèse selon laquelle l'*extérieur* (la structure démographique du quartier et la position des familles dont sont issus les élèves) n'aurait aucune influence sur l'établissement scolaire. On sait bien en effet que les problèmes

et reconnue dans les années 50 et 60. On a assisté dès lors à un retrait symbolique et à une perte d'autorité de l'État en général, et de ses représentants en particulier... On est passé en quelque sorte du gouvernement direct à une intervention plus indirecte, déléguant à des instances associatives ou locales l'intervention publique. La croyance en la toute-puissance de la régulation centrale, qui forme le cœur du mythe républicain français par exemple, s'est largement estompée.³»

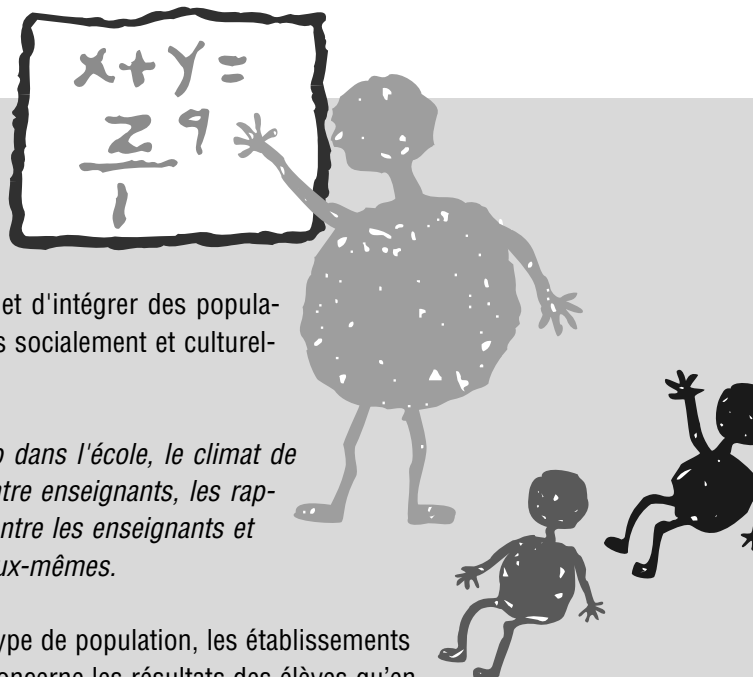
Le juriste J. de Munck (2001) a fort bien analysé cette érosion de l'autorité hiérarchique en désignant le passage d'une régulation de contrôle (verticale) à une régulation autonome (horizontale) dans l'organisation. Le modèle de gestion de l'organisation (entreprise, école, service public ou privé) est désormais sans cesse changeant, il est *situé* (appréhendé «en situation», de manière contingente). Selon lui, les dispositifs en train de s'inventer formalisent la régulation autonome :

quotidiens sont très différents dans un collège situé dans un contexte social «haut de gamme» ou situé en milieu populaire. Mais, sous l'angle de l'action des partenaires de l'école, *ce qui se joue à l'intérieur est fondamental* – cela d'autant plus lorsqu'il s'agit d'accueillir et d'intégrer des populations «difficiles», c'est-à-dire des jeunes issus de familles socialement et culturellement défavorisées, de migration récente.

Ce qui fait alors la différence, c'est *le type de leadership dans l'école, le climat de l'établissement, les réseaux de relations qui se créent entre enseignants, les rapports entre les enseignants et la direction, les relations entre les enseignants et les élèves (et les familles), les rapports entre les élèves eux-mêmes.*

Placés dans un environnement analogue, avec le même type de population, les établissements se différencient souvent fortement, aussi bien en ce qui concerne les résultats des élèves qu'en ce qui concerne la façon de régler les problèmes du «vivre ensemble». Ni la violence, ni l'échec scolaire ne sont des fatalités imposées de l'extérieur. Tout dépend, ou plutôt beaucoup dépend de ce qui se joue à l'intérieur.

Des recherches mettent en lumière ce qu'on appelle un «effet établissements» d'une part sur les résultats des élèves⁴ et, d'autre part, sur le climat de l'école et les phénomènes de violence. À ce sujet, Debarbieux⁵ note dans un texte de synthèse portant sur la violence à l'école que «Les facteurs internes liés à l'organisation des établissements scolaires sont des variables importantes quant à la fréquence des atteintes délinquantes dans ces établissements. Ainsi les conflits dans les équipes adultes sont à l'origine d'effets-établissements négatifs. À l'inverse, la mobilisation collective à l'intérieur des établissements nous semble capable d'expliquer des effets-établissements largement positifs.»



3. Voir : Ruano-Borbalan, J.-C. (2001).

4. Pour une synthèse des travaux concernant le collège (secondaire I), voir : Cousin, O. (1998).

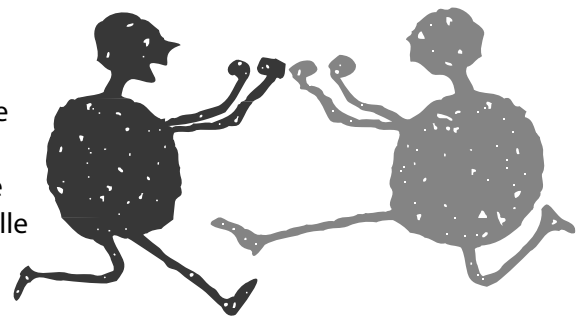
5. Éric Debarbieux, «La violence à l'école», In : *L'école : l'état des savoirs 2000*.

«Le nouveau régime d'autorité est fondé sur la production de savoirs, de compétences et de normes au niveau des acteurs sociaux eux-mêmes, qui de ce fait contestent et discutent les règles des institutions. L'ossature des nouveaux rapports d'autorité résiderait dans la fixation de cadres et de valeurs générales plutôt que dans les lois et les règlements précis et prescriptifs. Les détenteurs de l'autorité ont aujourd'hui plutôt comme tâche de fixer les limites, les principes, objectifs et références à respecter dans les négociations entre les individus.»

L'école n'est pas moins «contaminée» par la désinstitutionnalisation que ne le sont d'autres institutions. Selon Dubet (2001), l'expérience sociale des acteurs de l'école procède d'un processus général de désinstitutionnalisation bien plus que d'une simple crise de l'appareil scolaire.

Le renforcement de la compétition

Des employés et des cadres sont désormais soumis à une telle compétitivité dans l'entreprise que ces conditions de travail mettent en danger leur intégrité mentale et physique. Cette violence de la compétition est une violence relativement bien canalisée, elle est en même temps assez bien cachée. Il faut en effet avoir ses



Certes, en matière de violence notamment et comme le montrent les recherches françaises en ce domaine, les facteurs socio-démographiques sont explicatifs et dominants. Mais l'établissement est loin d'être impuissant et sans effet⁶.

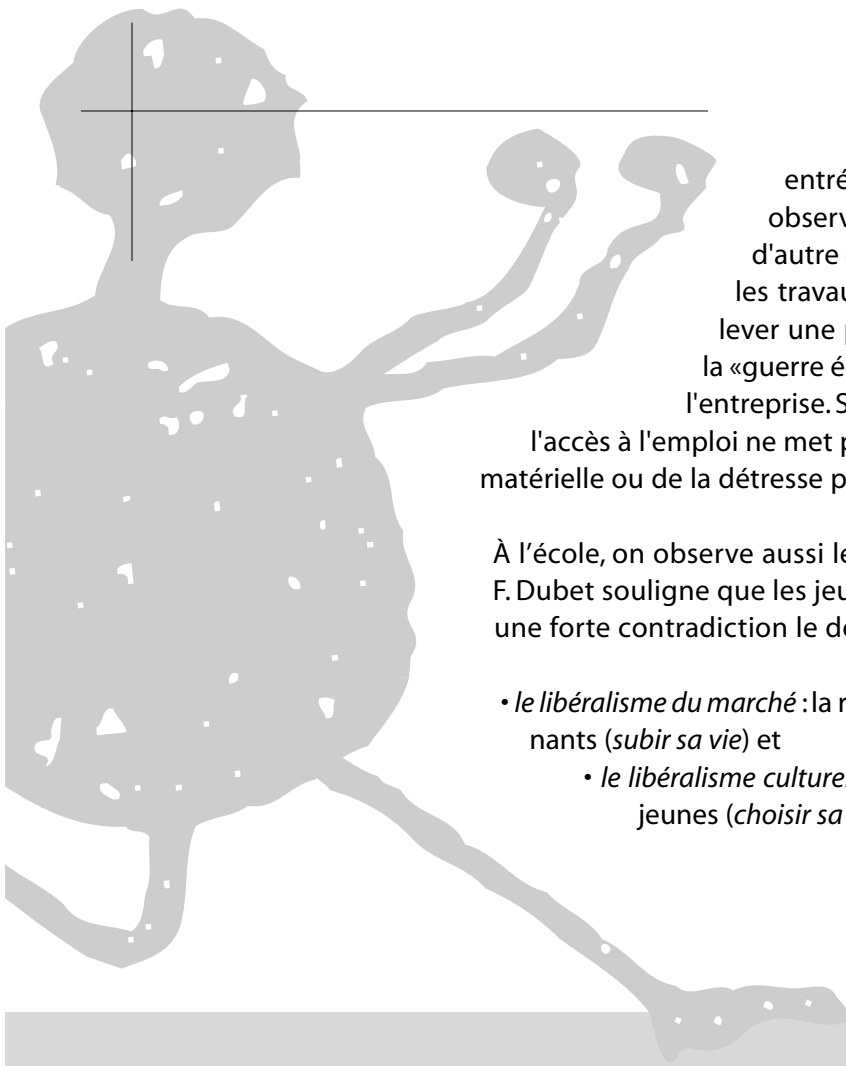
Dans un environnement difficile, les exigences adressées au corps enseignant sont plus grandes : exigence de cohésion, de cohérence dans les règles et dans les interventions. Cette cohérence exige davantage de concertation, de discussion, de dialogue entre enseignants. L'incivilité entre enseignants constitue sans doute un obstacle majeur à la construction de l'accord nécessaire. Il paraît difficile de dire qu'elle se transmettrait comme par «contagion» aux élèves et expliquerait l'incivilité de ceux-ci. On peut sans doute affirmer que la qualité des rapports entre collègues est une condition nécessaire à la recherche d'une cohérence dans le travail avec les élèves.

On rappellera aussi que dans les *collèges de milieu populaire* qui «réussissent», on a constaté que la rigueur de l'encadrement allait de pair avec la qualité et la chaleur des relations entre élèves et enseignants. On voit mal comment cette qualité de relations pourrait exister entre enseignants et élèves si elle n'existait pas ou posait problème entre enseignants.

6. Dans un ouvrage de synthèse récent, Gérard Chauveau résume ainsi les différents facteurs qui se trouvent associés dans les écoles ZEP (zones d'éducation prioritaire) jugées efficaces (à la lumière d'évaluations rigoureuses) :

«Ce qui compte, c'est l'association de différents facteurs :

- l'organisation sociale et pédagogique de l'école : stabilité et solidarité des maîtres, "pilotage" ferme et dynamique ;
- l'orientation pédagogique : volonté de faire réussir le maximum d'élèves, priorité aux apprentissages et aux savoirs scolaires, centration sur le "cognitif" et la didactique ;
- l'orientation sociale : "regard" et attitude plutôt bienveillants envers les élèves et les familles populaires».



entrées régulières dans l'entreprise pour pouvoir observer la compétitivité en acte qui n'est rien d'autre qu'une nouvelle forme d'exploitation. Ce sont les travaux pionniers de C. Dejours qui ont permis de lever une partie du voile au sujet des effets pervers de la «guerre économique» sur les conditions de travail dans l'entreprise. S. Paugam, pour sa part, apporte la preuve que l'accès à l'emploi ne met plus systématiquement à l'abri de la pauvreté matérielle ou de la détresse psychologique.

À l'école, on observe aussi les effets de la compétition. Dans *Les Lycéens*, F. Dubet souligne que les jeunes (relativement privilégiés) vivent comme une forte contradiction le double espace où ils affrontent :

- *le libéralisme du marché* : la rude compétition économique entre les apprenants (*subir sa vie*) et
- *le libéralisme culturel* : la réalisation de soi et la coopération entre jeunes (*choisir sa vie*).

Dans la conclusion à leur vaste étude publiée en 2001, *Scolarité et adolescence. Les motifs de l'insécurité*⁷, Clémence, A. et al. manifestent l'inquiétude des chercheurs face aux tensions entre élèves et enseignants, aux incivilités, au harcèlement dont le racket est le prototype, à la violence ordinaire et à l'insécurité que connaissent les écoles du secondaire obligatoire en Suisse romande : «[...] le sentiment d'insécurité n'est pas seulement un problème de souffrance provoqué par des agressions, mais également celui que génère l'échec scolaire ou sa crainte. [...] Si nombre de projets d'établissement se penchent sur la question de l'identité psychosociale de l'élève – estime de soi, assurance, épanouissement –, ils devraient indéniablement lier ces dimensions classiquement référées au domaine éducatif avec les dimensions pédagogiques de l'enseignement. Comme certains élèves l'ont dit, une valeur négligée à l'école est peut-être simplement l'humour, écrasée par les pressions à la réussite et les déconvenues apathiques ou furieuses de l'échec.»

Dans la mesure où certaines familles deviennent désormais «consommatrices d'école» (marché de la formation scolaire et professionnelle, utilitarisme), il en résulte que nombre d'enfants et de jeunes «sous pression» et en difficulté éprouvent de l'insécurité au cours de leur scolarité. Cette question est centrale dans la mesure où, en effet, le sentiment d'insécurité n'est pas seulement un problème de souffrance provoqué par des agressions, mais également celui que génère l'échec scolaire ou sa crainte.

7. Étude conduite dans des écoles du secondaire obligatoire en Suisse romande.

L'autorité éducative

Il s'agit ici des relations entre adultes et enfants et de la construction de l'accord ou des règles qui régissent leurs relations. Étant donné la complexité du problème, on s'en tiendra ici à quelques remarques qui pourraient servir de base de réflexion⁸.

L'autorité éducative est fondée sur la donnée anthropologique fondamentale de l'inachèvement de l'homme à sa naissance et de la nécessité où se trouve l'enfant de vivre plusieurs années sous la dépendance de ses parents et des adultes en général pour sa survie et pour son accès à l'âge adulte.

C'est sur cette donnée anthropologique que se fonde pour une part essentielle l'autorité de l'adulte. Toutefois le bien-fondé de cette autorité n'apparaît plus aujourd'hui avec la même transparence et la même évidence qu'autrefois.

L'autorité du maître a perdu aussi la légitimité que lui accordait l'institution : ce n'est pas parce que *J'ai* un statut d'enseignant que les élèves me respectent nécessairement. *Mon* autorité, j'ai constamment à la construire et à la reconstruire devant les élèves.

On pouvait caractériser le jeu de l'institution par l'emprise du rôle sur la personnalité ; le maître, comme le prêtre, incarnait des principes qui le dépassaient et auxquels il ajoutait son talent et son caractère. Le rôle était devant la personnalité. Aujourd'hui, la désinstitutionnalisation projette les relations interpersonnelles et subjectives sur le devant de la scène. Ce basculement vers une «psychologisation» des relations s'explique par des raisons très pratiques. D'une part, les ajustements anciens ayant disparu, le maître ne peut plus s'appuyer sur des publics captifs et captivés, connaissant toutes les règles implicites du sérieux scolaire. La «motivation» des élèves doit être construite par l'enseignant qui ne peut plus se borner à jouer son rôle. Il doit au préalable échafauder la relation qui lui permettra de jouer ce rôle. D'autre part, le professeur doit aussi hiérarchiser et combiner les finalités de l'enseignement. Il ne peut plus travailler dans un seul registre puisqu'il doit réaliser des tâches contradictoires : assurer l'intégration du groupe, hiérarchiser les performances, veiller à la personnalité des individus. Il réalise ce travail en fonction des conditions de son expérience et aussi de ce qu'il est, de son histoire propre, de ses engagements, de son caractère...

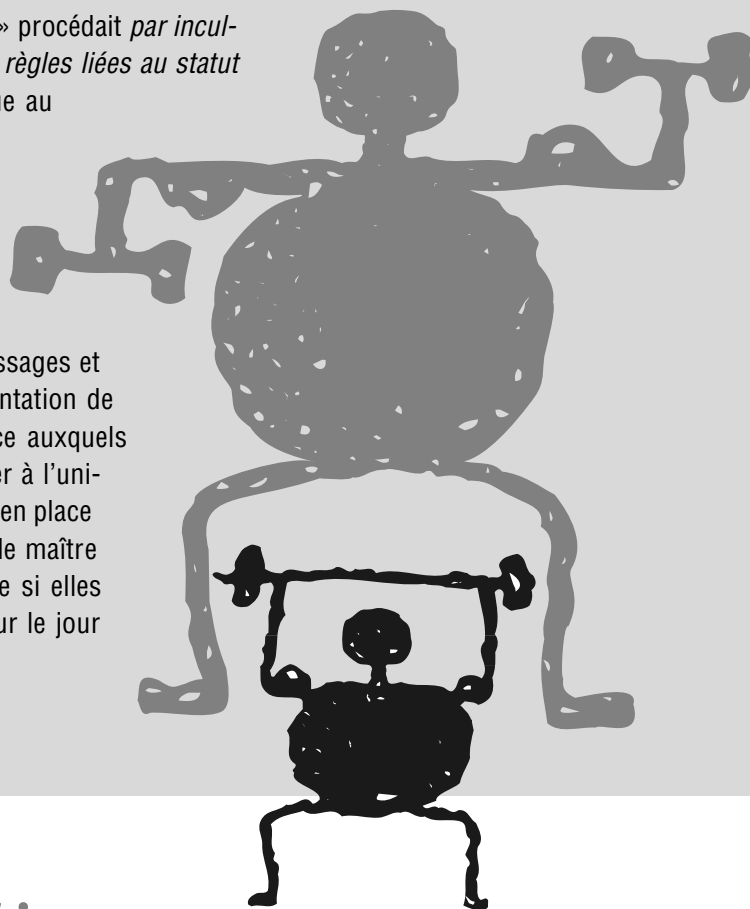
D'un autre côté, on note le maintien difficile de l'asymétrie entre adultes et enfants, du fait de la tendance à l'égalisation des conditions entre ces derniers, notamment :

- par le biais de la télévision : le langage télévisuel apparaît directement accessible à l'enfant, sans apprentissage préalable, ce qui ne vaut pas pour l'accès au livre ;
- par le biais des modèles de consommation et de la «culture jeune» : les médias et les modèles de consommation imposent une culture jeune spécifique sans rapport de subordination direct à la culture des adultes.

8. Nous nous inspirons de la vue d'ensemble proposée par Joseph Coquoz (2000) dans la préface à : Sylvie Chatelain, *Règles, éducation et obéissance*.

Compte tenu de cette évolution, ce qui paraît devoir changer, ce n'est pas le principe même de l'autorité de l'adulte et ses fondements anthropologiques, ce sont avant tout les *modes d'exercice de l'autorité*. Dans l'expérience même des élèves, ce principe se trouve sans cesse contredit, gommé parfois ou seulement «troublé» par l'effacement des différences. L'adulte a beau réaffirmer son autorité, «ça ne passe pas» ou ça passe mal, si bien que le maître ne peut se dispenser d'*impliquer davantage l'élève* dans la construction de la relation d'enseignement. Alors que «l'institution» procédait *par inculcation lente, à doses homéopathiques, de normes et des règles liées au statut du maître*, la reconstruction de la relation se fait presque au jour le jour, dans un travail où se mêlent la séduction, l'habileté stratégique du maître dans le contrôle de ses élèves, la discussion, la négociation, l'instauration de nouveaux rituels.

De ce fait, l'autorité de l'adulte se marque beaucoup plus dans le fait qu'il est le garant du cadre des apprentissages et du cadre des interactions. Elle se marque dans la présentation de soi, dans le cadre quotidien, par le biais de rituels grâce auxquels l'élève perçoit qu'il est là pour apprendre et pour accéder à l'univers de la raison. Par les institutions provisoires qu'il met en place (le conseil de classe ou le conseil d'école par exemple), le maître met en lumière le fait que les règles doivent *être*, même si elles sont partiellement négociées, ou même négociées au jour le jour dans le cadre de la classe.



II. Les politiques éducatives : vers un discours dominant ?

Les réformes de l'éducation se révèlent très ressemblantes dans leur économie générale. Leurs objectifs sont déterminés à l'aide d'une grille de lecture transnationale singulièrement homogène. Des variantes apparaissent, certes, et qui tiennent d'un certain nombre de caractéristiques particulières comme, par exemple, la stabilité politique et la «santé» économique d'un État ou d'un continent par rapport à un autre. Mais ces «singularités» servent surtout à spéculer sur le temps de ratapage qui sera nécessaire pour tel ou tel État de s'inscrire activement dans un processus de changement dont les orientations sont prescrites à un niveau qui les dépasse. La représentation qu'ont l'OCDE et la Banque mondiale des politiques de l'éducation transcende largement les particularismes nationaux et exprime une tendance vers le discours unique. Celui-ci propose un mode d'emploi d'un tracé d'apprentissage qui semble déterminé à l'avance. À l'instar du nouvel ordre économique planétarisé, ces nouvelles politiques pourraient bien laisser présager, à leur manière, l'avènement d'un «nouvel ordre éducatif mondial».

Un scénario fortement médiatisé prépare l'opinion publique à accepter l'application des récentes politiques de l'éducation inspirées du pragmatisme ambiant : volonté d'adapter la formation aux impératifs du marché, de consolider les processus de rationalisation des dépenses publiques en éducation, de lutter contre les taux d'échecs scolaires élevés qui font grimper les coûts des mesures de réinsertion, de combler les insuffisances du bassin de compétences scientifiques et technologiques en vue de répondre à la demande de l'industrie, de remettre en question les contenus de la formation des maîtres qui seraient plus ou moins bien adaptés aux nouvelles attentes.

Ce même discours propose par ailleurs de concilier la notion de rentabilité annoncée des réformes éducatives et la promotion de valeurs démocratiques : affirmation du principe de l'égalité des chances, respect et promotion de la diversité culturelle, adaptation des cycles de formation aux aptitudes et aux capacités des élèves, valorisation de l'éducation à la citoyenneté et au sens des responsabilités sociales, promotion de la participation des parents et des citoyens aux orientations de l'école, développement de compétences éthiques dans l'enseignement des technologies, pour ne nommer que celles-là.

Ces injonctions annoncent-elles une société plus juste ? Ces réformes parviendront-elles à concilier les valeurs démocratiques qu'elles prétendent promouvoir à certains objectifs poursuivis qui riment avec concurrence entre les établissements d'enseignement, «efficacité» des investissements publics et participation accrue du secteur privé dans la formation ? La place qu'y tiennent les droits de l'homme constitue-t-elle un enjeu majeur ? Quels sont les effets envisageables de ces réformes sur la démocratisation de l'éducation aux plans quantitatifs et qualitatifs de même que sur la réduction des inégalités socio-économiques et culturelles ? Les réponses à ces questions ne sont pas simples. Il s'agit d'abord et avant tout d'essayer de comprendre le sens des changements en cours, d'en prendre la mesure et d'en analyser les effets observables.



On peut attribuer à la notion de politique éducative le sens d'une orientation par l'État des finalités, des objectifs et des contenus de son système éducatif. Ces politiques peuvent concerner plusieurs secteurs : l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire ; la formation des adultes et l'éducation permanente ; la formation universitaire et continue des enseignants ; etc.

La mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives soulève, par ailleurs, la question des inégalités. Pour Lynn Davies⁹, par exemple, une réforme du curriculum dans tel pays dont les écoles sont inégalement approvisionnées en ressources aura peu d'effet en termes d'équité si cette même réforme ne s'accompagne pas d'une redistribution des argents de manière à soutenir davantage les milieux défavorisés. Pour Davies, les tensions et les ambiguïtés observées résultant des réformes éducatives peuvent être analysées sous l'angle des droits de l'homme et des enjeux pour la démocratie. À cet égard, poursuit-elle, il faut noter que ces enjeux tournent autour des tensions opposant centralisation et décentralisation, offre et demande, discrimination et non-discrimination. Dans plusieurs cas, ajoute-t-elle, les populations sont écartées des décisions à prendre. Toujours est-il que pour les fins de l'analyse, l'auteure propose que l'on qualifie les réformes en cours de «progressistes» ou de «régressives» à partir des critères comparés et présentés dans le tableau qui suit :

9. «La réforme de l'éducation dans un contexte international : intentions et ambiguïtés». Genève : Thématique N° 6, juin 1998.

RÉFORMES	POSITIVES/PROGRESSISTES	NÉGATIVES/RÉGRESSIVES
Compétences à acquérir.	Bonnes conditions d'apprentissage accessibles à tous.	Insistance sur la mesure des apprentissages ; évacuation d'enjeux sociaux et des droits de l'homme.
Autonomie financière de l'établissement.	Démocratie participative des usagers.	Compétition entre les établissements. Sélection/élimination des élèves. Absence de pouvoir des communautés locales.
Reddition des comptes.	Transparence ; délégation d'autorité ; partage équitable des ressources.	Surveillance ; pouvoirs occultes des autorités.
Responsabilisation des acteurs.	Plus grande participation de la communauté.	Inégalités entre familles, savoir et pouvoir, hommes et femmes.
Rendement.	Redistribution équitable des ressources.	Secondarisation des enfants et des écoles défavorisés.
Décentralisation de la prise de décision.	Droits et besoins de la communauté pris en compte.	Ignorance de droits de catégories vulnérables.
Curriculum national.	Meilleure équité pour tous.	Négation de l'autonomie professionnelle des enseignants et des caractéristiques particulières des élèves.

Pour Louis Legrand¹⁰, c'est la tâche ingrate et nécessaire de la réflexion politique sur le système éducatif que de mettre en lumière les tensions et les dysfonctionnements en suscitant la réflexion, voire la contestation, et en suggérant d'hypothétiques solutions. Ces dernières, ajoute-t-il, verront peut-être un jour leur réalisation par la force latente des évolutions d'infrastructures. Elles rappelleront, en tout cas, souligne-t-il, les nécessités éthiques à poursuivre, sans lesquelles une politique risque de n'être qu'une gestion à la petite semaine. Le sort de l'homme de demain vaut certainement de s'intéresser à de nécessaires utopies, de conclure l'observateur.

Le grand objectif mondial des politiques éducatives se doit d'assurer à tous le droit à l'éducation. L'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et l'article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* affirment ce 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 article 28, que les États parties reconnaissent le droit spécifique de l'enfant à l'éducation.

Il ressort également que les politiques de l'éducation se doivent aussi d'assurer la qualité des contenus de l'éducation, à la lumière des objectifs visés par l'Organisation des Nations Unies : «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. En outre, cette 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.»

10. «Politique de l'éducation». In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994.

III. L'Idée de citoyenneté face au changement

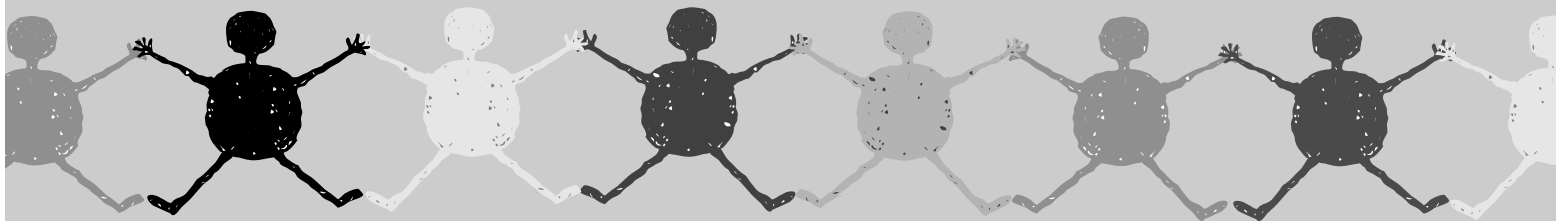
En toile de fond du mouvement réformiste en éducation se dégage la volonté de faire de l'école un lieu privilégié d'adaptation au changement et de développement humain. La Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle (Unesco, 1996, p. 10) considère ainsi les politiques de l'éducation «comme un processus permanent d'enrichissement des connaissances, des savoir-faire, mais aussi, et peut-être surtout, comme une construction privilégiée de la personne et des relations entre les individus, entre les groupes, entre les nations». Ce double appel à l'adaptation aux changements à l'échelle mondiale – aux répercussions locales et nationales – et à l'apprentissage du «vivre ensemble» a pour effet de conférer à l'éducation une fonction sociale accrue qui se reflète, notamment, par l'importance attribuée à la préparation des jeunes à l'exercice de la citoyenneté. Ce choix ne tient pas du hasard. Il tire sa raison d'être d'une analyse de contexte ; il a ses fondements et ses problématiques, ses légitimations et ses objectifs.

La citoyenneté démocratique est l'expression d'un lien social auquel les individus participent et consentent librement. L'établissement et le renforcement de ce lien suppose que les membres du corps social consentent à partager un certain nombre de valeurs à être discutées et privilégiées dans un espace public commun. Ces valeurs ne sont pas neutres ; elles sont, entre autres, le produit de représentations diverses de la justice et du bien commun, des droits individuels et des responsabilités collectives, du rôle des institutions politiques dans une société démocratique ; elles fondent en quelque sorte l'identité collective, l'espace réel et symbolique au sein duquel se construit le rapport à l'Autre ; elles témoignent de repères sur lesquels se fondent la recherche du consentement mutuel et la décision partagée de vivre ensemble. Or, dans les sociétés en mutation, c'est précisément la question des repères et des valeurs qui se trouve mise en procès. Ce que l'on appelle la «crise de la modernité» entraîne justement la nécessité de procéder à un examen critique de ces repères dont l'effritement – voire la perte annoncée – soumet la cohésion sociale à de nouvelles quêtes de sens.

En l'espace d'environ un demi-siècle, les sociétés occidentales ont connu des changements considérables qui ont modifié significativement la dynamique de la vie de la cité. Les systèmes de valeurs et les idéologies se sont entrechoqués souvent avec violence ; la montée de l'individualisme et l'élargissement de la sphère de la vie privée obligent à repenser le domaine de la vie publique ; les politiques économiques et le développement scientifique et technologique ont provoqué des modifications substantielles aux modes d'organisation du travail ; les mouvements de population et la poussée de l'immigration vers le Nord ont accentué le caractère mouvant de la notion d'identité culturelle et continuent de susciter parfois de vives réactions ; l'expansion, à l'échelle planétaire, des économies transnationales a réduit le pouvoir d'influence des États sur le développement démocratique de leurs propres orientations internes en matière de développement économique et social.

Il n'est pas du tout surprenant que, dans ce contexte, une réflexion sur le présent et le devenir de la citoyenneté ait fait surface. Parce qu'en fait, tous ces changements continuent de s'accompagner d'inquiétudes et de remises en question cependant qu'ils sont susceptibles d'affaiblir le lien social. L'exercice de la citoyenneté démocratique suppose que les citoyens sont égaux en droits, qu'ils ont la capacité et la responsabilité de participer aux décisions dans le champ du politique comme dans celui du social, qu'ils participent à la vitalité des institutions politiques. Or, certaines réalités de notre monde contemporain paraissent faire obstacle à ces conditions d'exercice de la citoyenneté. Le principe de l'égalité en droits se voit confrontée à la réalité de formes bien tangibles d'exclusion que sont, notamment, le chômage et les licenciements, l'intolérance et la xénophobie, l'échec et l'abandon scolaires. La participation du citoyen à la chose publique est souvent entravée par sa propre ignorance de ses droits, voire de son indifférence face à la gestion des affaires de la collectivité. Il en est de même aussi pour le développement et le renforcement des institutions politiques auxquelles certains s'identifient peu ou pas du tout, par indifférence ou par manque de connaissances à leur sujet.

Le lien social



De diverses définitions anthropologiques, sociologiques et économiques du lien social (échange, obligation, transaction), on peut retenir trois dimensions essentielles :

- *l'intérêt* : l'échange marchand permet de se procurer les biens et les services qu'on ne peut produire soi-même ; mais il existe d'autres formes d'intérêt qui, sur des bases non économiques, créent du lien social ;
- *la confiance* : l'échange exprime l'existence d'une relation de confiance ou de fidélité entre les partenaires concernés ;
- *la réciprocité* : l'échange naît de l'obligation de rendre d'une façon ou d'une autre ce que l'on a reçu d'autrui.

Il n'est pas besoin d'être économiste pour se rendre compte qu'une grande partie des ressources d'une commune sont liées à l'implantation et au développement sur son territoire d'entreprises industrielles et commerciales. Cependant, cette partie du capital communal concerne avant tout le monde adulte et la population dite active ou encore le chef de famille – même si les marchés (de vêtements, de jeux, etc.) destinés aux enfants et aux jeunes sont florissants.

Ainsi, il n'est pas question de négliger l'échange économique (intérêt) comme base de création de certains liens sociaux, mais il est au moins aussi important de prendre en compte le lien social (confiance, réciprocité) comme condition du développement de l'échange marchand.

Les «ressources cachées» que produisent l'échange-don (obligation, réciprocité : don de soi, bénévolat, entraide, dépannage, soutien, etc.) et l'échange interpersonnel ou personnalisé (confiance, fidélité : relations entre parents et enfants, entre élèves et enseignants, entre marchands et clients, entre professionnels et usa-

gers, etc.) ne doivent pas être négligées. Ne constituent-elles pas une part importante du lien social et du «ciment» à la base d'un grand nombre de transactions sociales ?

La définition que nous conférons ici au concept de lien social est avant tout *anthropologique*. Elle renvoie à l'ensemble des relations – dans la plupart des cas invisibles, dès lors qu'elles sont informelles – que les gens tissent dans le cadre de leur vie locale et de leurs actions quotidiennes : voisinage, réseau, association ponctuelle, *reliance émotionnelle*, etc.

La cohésion sociale

La cohésion sociale fait référence au «ciment» et au lien social, mais le registre dans lequel on l'utilise la plupart du temps est celui du politique, de la justice, de la démocratie, des droits de l'homme, de la citoyenneté et des pratiques citoyennes. Sa différence spécifique tient en ceci que la cohésion sociale n'est pas aléatoire, ni informelle, ni cachée, ni ponctuelle. Elle s'inscrit au contraire dans un cadre structuré, visible et plus ou moins durable. Par exemple, dans le programme d'une instance politique, dans le projet d'une association ou dans les buts des participants à un réseau – qui visent à créer de la cohésion sociale dans la commune ou dans un quartier.

Dès lors que le concept de cohésion sociale est apparenté aux idées de justice et de démocratie, il contient nécessairement une part d'idéalité ou d'utopie. On peut en juger par les contenus des déclarations, des pactes, des chartes et des conventions¹¹. Car ces textes s'inscrivent tous dans le domaine du déclaratif – ils manifestent une intention en rapport avec les droits fondamentaux de la personne : *toute personne a droit à l'éducation... 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 (art. 26 de la Déclaration universelle)*. Le caractère abstrait de tels articles laisse évidemment songeur quant à la possibilité qu'ils soient effectivement mis en œuvre et qu'ils trouvent une réalisation quantitativement et qualitativement satisfaisante dans toutes les régions du monde.

ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE

- Castel, R. et Haroche, C. (2001). «Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne». Paris : Fayard.
- Chauveau, G. (2000). «Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique». Paris : Retz.
- Coquoz, J. (2000). «Les fondements introuvables de l'autorité éducative», (préface). Lausanne : Cahiers de l'EESP.
- Cousin, O. (1998). «L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet d'établissement». Paris : PUF.
- Dejours, C. (1998). «Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale». Paris : Seuil. Du même auteur : «Travail : usure mentale». Paris : Le Centurion, 1980.
- De Munck, J. (2001). «Transformation du rapport aux normes et enseignement». *Constructivisme : usages et perspectives en éducation*. Actes du colloque publiés sous la direction de J.-J. Ducret. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et Service de la recherche en éducation.
- Dubar, C. (2000). «La crise des identités. L'interprétation d'une mutation». Paris : PUF.
- Dubet, F. (2001). «Les épreuves de l'individu». *Sciences Humaines*, N° 116.
- Dubet, F. (1991). «Les lycéens». Paris : Seuil.
- Ehrenberg, A. (1995). «L'individu incertain». Paris : Calmann-Lévy.
- Paugam, S. (2000). «Le salarié de la précarité». Paris : PUF.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). «Des sociétés sans autorité». *Sciences Humaines*, N° 117.

11. Qu'il s'agisse de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948), de la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* (1960), de la *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé* (1986), de la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989), tous ces textes manifestent une intention et s'expriment dans le registre de l'idéalité et de l'utopie. La *Charte d'Ottawa* énonce par exemple les buts de «la santé pour tous» : l'intervention en promotion de la santé signifie que l'on doit : a) élaborer une politique publique saine ; b) créer des milieux favorables ; c) renforcer l'action communautaire ; d) acquérir des aptitudes individuelles ; e) réorienter les services de santé ; f) agir sur le plan international en aidant les pays à établir des programmes et stratégies de promotion de la santé.

Deuxième partie

Points d'ancrage

I. La paix, sens et valeur

Le mot paix dérive du latin *pangere* qui signifie *établir solidement, fixer, s'engager à, conclure un pacte, planter, enfoncer*. Ce concept contient implicitement la notion de durée, d'un état permanent et d'une stabilité implicite. La stabilité implique un équilibre qu'il faut sans cesse maintenir et rétablir puisque la paix est le résultat de la rencontre d'éléments changeants qu'il faut doser et harmoniser. L'ordre que la paix présuppose peut être à chaque instant compromis par de multiples facteurs de désordre. De ce fait il doit constamment être refait et restauré. La permanence de la paix n'est garantie que par une remise en place inlassable du désordre. La paix, en effet, implique l'ordre soit-il juridique ou social.

La paix n'est pas qu'absence de guerre ou de violence armée, que Galtung a caractérisée de *paix négative* en 1974. C'est aussi un état de *paix positive* vers lequel l'humanité doit tendre et dans lequel la justice sociale est respectée et la violence structurelle bannie¹². Afin d'atteindre ce degré de paix positive, Galtung a bien insisté sur l'aspect pratique de l'éducation à la paix axée autour d'un processus censé «apprendre aux gens à gérer de façon plus créative, et moins violente les situations de conflit et leur en donner les moyens.¹³» Cette définition repose largement sur

la *résolution des conflits*, champ disciplinaire qui s'est développé après les années 1945 aux États-Unis et en Scandinavie¹⁴.

La paix est un but à atteindre, une condition et un état¹⁵. En tant que science, art et culture, elle doit nécessairement déboucher sur le bien-être de l'être humain. Elle suppose l'éveil des consciences et un intérêt pour le sort de ses semblables. C'est une règle, une action et un fil conducteur de l'histoire et de l'éducation toute entière. La paix positive se fonde sur une évaluation des injustices et des dangers face auxquels il convient de trouver de nouvelles solutions. En tant que telle, elle repose sur un système de normes qui permettent de fixer les frontières des actions humaines entre l'acceptable et l'inacceptable, le tolérable et l'intolérable.

Parce que la paix est un absolu qui implique la foi en «soi-même» et en l'autre, et parce qu'elle n'admet ni la violence ni la domination, elle n'est pas acceptée d'emblée. Or, cette paix est loin d'être une évidence pour tout le monde. Pourtant, enseignants, parents, décideurs politiques ont tous une part de responsabilité dans sa construction et son maintien.



12. Galtung, Johan. (1974). «Schooling and Future Society». Oslo : University of Oslo.

13. Galtung, Johan. (1997). «L'éducation pour la paix n'est valable que si elle débouche sur l'action», dans : *Courrier de l'UNESCO*, p. 4.

14. Nous serions tentés de dire qu'aujourd'hui l'une des dimensions de la résolution des conflits trouve un renouveau dans l'introduction de l'apprentissage pratique de la médiation dans les écoles ou dans le monde professionnel. Cf. Diaz, Babeth, Liatard-Dulac, Brigitte. (1999). «Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves». Paris : Nathan.

15. D'après la définition donnée dans *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, vol 2. Oxford : Pergamon Press, pp. 3812-3818.

C'est parce que la paix met en jeu l'individu et l'altérité que pour vivre en paix, comme l'a souligné Derrida, il faut «être en paix avec : soi-même, avec quelqu'un d'autre, un groupe, un État...¹⁶»

La paix, vaste champ



Le champ contextuel et conceptuel couvert par l'éducation à la paix est des plus vastes puisqu'il englobe plusieurs composantes qui, toutes, gravitent autour de la paix, des droits de l'homme et de la démocratie.

Le spectre de termes utilisés à la place d'éducation à la paix, illustre l'étendue du champ conceptuel. En voici les principaux.

Domaine politique

- Éducation aux droits de l'homme
- Éducation à la citoyenneté
- Connaissances du monde (*World Studies*)
- Éducation au monde politique (*Political Education*)
- Études internationales (*International Studies*)
- Éducation à la vie communautaire (*Community Relations Education*)

Domaine éthique, moral et religieux

- Éducation à la compréhension internationale
- Éducation éthique et morale
- Éducation aux valeurs
- Éducation à la tolérance
- Éducation aux responsabilités (*Awareness Raising*)
- Éducation à la non-violence

Domaine inhérent à l'étude de la paix (*Peace Studies*)

- Éducation au désarmement
- Résolution des conflits
- Gestion des conflits
- Médiation, arbitrage, bons offices
- Études gandhiennes

Si «Il est scientifiquement incorrect de dire que la guerre ou toute autre forme de comportement violent soit génétiquement programmé dans la nature humaine»¹⁷, que les conflits sont des constructions sociales, alors il est possible d'«élever l'homme», à ériger dans son esprit les défenses de la paix par l'éducation : «moins de fusils, plus de crayons», s'employait à répéter le fondateur de l'École instrument de paix, Jacques Mühlethaler.

La paix est donc possible si on apprend à l'enfant à réguler ses comportements en partageant et en respectant les principes, les règles et les valeurs qui permettent la résolution pacifique des conflits et qui privilégient la négociation et le dialogue plutôt que la confrontation. Les recherches qui traitent de la violence à l'école semblent indiquer, d'après Véronique Truchot, que les établissements scolaires qui sont le plus aux prises avec ce phénomène sont des écoles où la parole n'a pas droit de cité. Ce n'est pas par hasard, d'ajouter V. Truchot, si les politiques de prévention de la violence en milieu scolaire préconisent la mise en place de «lieux de participation et de dialogue devant favoriser une éducation par l'expérience, mais aussi améliorer le climat des classes et des établissements»¹⁸.

16. Derrida, J. (1997). «Ya-t-il un concept de la paix ?», dans : *Adieu à Emmanuel Levinas*. Paris : Galilée, p. 152 et suiv.

17. Unesco (1991). «Le manifeste de Séville», p. 22.

18. «Le vivre-ensemble à l'école secondaire : essai d'analyse». Genève : *Thématique* N°8, juin 2000, pp. 54-55.

Problèmes du monde

- Éducation à l'environnement
- Éducation à l'écologie
- Éducation au développement (durable)
- Éducation planétaire (mondiale) (*Global Education*)
- Éducation à la citoyenneté mondiale
- Éducation à la survie

Domaine culturel

- Éducation multiculturelle
- Éducation interculturelle



Photo EIP

Il ne convient pas de fragmenter l'éducation à la paix en plusieurs domaines dont seraient étudiées les composantes, mais plutôt de suivre une approche d'ensemble qui associe aux connaissances des domaines en question une transformation de la personnalité, des attitudes et du comportement des apprenants¹⁹. Dès lors que l'on envisage non seulement l'acquisition des connaissances, mais aussi un travail à accomplir aux plans de la personnalité, des attitudes et du comportement²⁰, l'éducation à la paix englobe la dimension de la paix intérieure, paix sociale, la paix avec la nature et l'environnement²¹.

Les objectifs de l'éducation à la paix sont de créer un individu, enfant ou adulte, capable de développer une pensée critique et d'éprouver de la solidarité et de l'empathie pour son entourage²².

Encore convient-il de savoir comment aborder ces domaines qui traversent la paix. Ake Bjerstedt a relevé quatre façons de travailler en matière de programmes d'éducation à la paix. La première est une approche monolithique et spécifique au sujet, la seconde est l'approche extrascolaire, la troisième vise à introduire l'enseignement de la paix dans toutes les matières enseignées et la dernière est celle qui met au cœur de l'enseignement les valeurs associées à l'éducation à la paix. James O'Connell a également traité cet aspect par rapport à l'enseignement de l'histoire, de la littérature, de la physique et des études en matière de paix (*Peace Studies*)²³.

Paix et vivre ensemble

Il n'est pas possible de vivre en paix sans «apprendre à vivre ensemble» et développer de nouvelles stratégies pour la mise en place d'une forme de pensée centrée sur la paix.

19. Cf. Rassekh, Shapour, «Un aperçu de l'expérience de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation à la paix», dans : Grossi, V. (éd.), *Education à la paix : rapport de la Conférence internationale de Genève*, 26-29 novembre 1998, p. 23.

20. Cette vision est explicitée dans Weil, P. «L'art de vivre en paix. Vers une nouvelle conscience de la paix». Paris : UNESCO, 1994.

21. Cf. Nandar Dupraz, Kenty Lukisanita. «Le respect de la nature à la paix mondiale» dans : Grossi, V. (éd.), *Education à la paix : rapport de la Conférence internationale de Genève*, 26-29 novembre 1998, Genève, International Peace Bureau, 2000, pp. 70-77.

22. Cf. l'essai de Kurvey, Balkrishna. «Essay on Peace Education», dans : *Peace Building*, no 1, July 1995, pp. 4-9.

23. O'Connell, James. «Education and Peace : Teaching about Peace and Teaching for Peace». *Conference on Education for Peace at the University of Limerick, Ireland, October 4th and 5th, 1991* (Conference Secretariat).

Il ne suffit plus d'apprendre à bien lire, bien écrire et bien compter ; l'apprenant doit aussi apprendre à être, à faire et à vivre ensemble – tels furent les propos tenus par la Commission Delors sur l'éducation pour le XXI^e siècle²⁴.

Comme l'écrit Françoise Lorcerie, apprendre à «vivre ensemble», c'est apprendre à entrer dans des pratiques de coopération avec autrui et à développer des sentiments de sympathie à son égard, – tout autrui avec qui nous partageons notre présent. C'est aussi apprendre, mentionne-t-elle, à s'engager à ses côtés. L'école, certes, n'est pas la seule institution à devoir transmettre ces apprentissages. Mais, dans nos sociétés modernes, ajoute l'auteure, il est vrai qu'elle a en propre le mandat de les assurer. Car l'école est tenue pour la matrice de la société civile et politique, elle est chargée d'assurer à la fois la continuité de la société et son renouveau, nous dit Lorcerie²⁵.

La campagne lancée par les Nations Unies depuis la fin des années 80 dans un esprit d'optimisme au Congrès de Yamoussoukro sur la paix dans l'esprit des hommes est un véritable programme qui invite les États, les organisations intergouvernementales et les ONG à :

1. contribuer à la construction d'une nouvelle vision de la paix par le développement d'une culture basée sur le fondement des valeurs universelles du respect de la vie, de liberté, de justice, de solidarité, de tolérance, des droits de l'homme et d'égalité entre femmes et hommes ;
2. favoriser la prise de conscience du destin commun de l'humanité dans la mise en œuvre de politiques communes qui garantissent la justice dans les rapports humains ainsi qu'une relation harmonieuse entre l'humanité et la nature ;
3. inclure dans tous les programmes éducatifs des éléments relatifs à la paix aux droits de l'homme qui aient un caractère permanent²⁶.

Pour les enseignants, il n'a certes pas été aisé de transmettre une éducation à la paix en période d'ascension des régimes totalitaires ou encore dans des pays où la démocratie n'existe pas et les droits de l'homme sont bafoués. Le respect de la paix, des droits de l'homme et de la démocratie constitue un corollaire inséparable pour mettre en pratique une éducation à la paix.

Aussi les contenus et les perceptions des réalités différeront en fonction des lieux et du temps dans lesquels l'éducation à la paix s'inscrit. Il existe des «traditions» ou des spécificités nationales qu'il convient de localiser avec précision et dont il est utile de retrouver les traces dans les textes officiels ou scientifiques, dans les médias, la presse, où encore, dans le cas de pays en guerre, auprès des survivants. Les faits étudiés acquièrent une dynamique propre. N'oublions pas les lieux de mémoire, y compris les musées, qui sont de plus en plus utiles à l'éducation à la paix²⁷.

24. «L'éducation, un trésor est caché dedans». Paris : Éditions Odile Jacob/Unesco, 1996.

25. «L'apprentissage du "vivre-ensemble"». Genève, *Thématique* n° 7, 1999, p. 81.

26. «Déclaration de Yamoussoukro sur la paix dans l'esprit des hommes», dans : *Congrès international sur la paix dans l'esprit des hommes, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 6 juin – 1 juillet 1989, Rapport final*, Paris, UNESCO, 1989, pp. 53-57.

27. Young, Nigel, «Historical Memory and Peace Education : The Creation of a Peace Culture Through the Construction of Public Peace Memory», dans : Grossi, Verdiana (éd.), *Report of the International Peace Education Conference of Geneva*, November 26-29, 1998, pp. 81-91.

II. Éduquer aux droits de l'homme

L'éducation aux droits de l'homme à l'école suppose que le climat qui y règne soit propice à son développement. Elle suggère également que les enseignants en maîtrisent bien l'intention et les repères juridiques. Une éducation qui ferait simplement allusion aux grands principes moraux sans présenter leur traduction dans les normes juridiques et des instruments d'application, ne pourrait être considérée comme une éducation aux droits de l'homme. La connaissance des textes garantissant les droits et les usages que l'on peut en faire est un élément fondamental d'une éducation aux droits de l'homme²⁸. C'est dans cette perspective que les ministres de l'éducation décidèrent, lors de la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation, en 1994, de développer leurs efforts en vue de mettre les instruments internationaux reconnus dans le domaine des droits de l'homme à la disposition de toutes les institutions éducatives. La même année, les Nations Unies proclamaient la *Décennie de l'éducation aux droits de l'homme*, qui vise à construire une culture universelle des droits de l'homme par la formation, la sensibilisation et la diffusion de l'information en matière de droits de l'homme.

Les droits de l'homme font appel à de multiples concepts qui justifient une approche pédagogique pluridisciplinaire²⁹. Ainsi en est-il de la dignité de la personne humaine, de l'égalité devant la loi, des responsabilités individuelle et collective, des libertés d'expression et d'association, etc. Ce sont autant de références qui cherchent à dire notre place dans l'histoire comme dans la vie de tous les jours, dans nos activités scientifiques et littéraires comme dans l'expression artistique ou la vie associative. L'apprentissage de ces concepts permet la construction d'un langage commun, indispensable pour poser les bases d'une discussion fondée sur la réciprocité.

La compréhension de concepts relatifs aux droits de l'homme ne doit cependant pas s'apparenter à une entreprise d'abstraction. Ces droits s'apprennent dans la pratique et visent à éveiller l'esprit critique. Cette compréhension suppose aussi la capacité de comprendre les représentations culturelles diverses auxquelles donne lieu l'analyse de concepts³⁰.

Vivre ensemble à l'école contre le racisme

Jean-Paul Tauvel, responsable du Centre de ressources «Ville-école-intégration» du Centre national de documentation pédagogique, en France, distingue cinq modèles éducatifs visant à contrer le racisme³¹.

Le premier modèle est qualifié de «républicain». Celui-ci «pousse à la limite les principes égalitaristes et universalistes de l'école [républicaine] et se traduit concrètement par la négation ou plutôt l'occultation volontaire de l'ethnicité dans le contexte scolaire». Tauvel se demande par ailleurs si ce modèle est toujours en phase avec la société actuelle où se dessine une tendance à l'ethnisation des rapports sociaux.

Le deuxième modèle est celui de l'approche morale. Cette démarche vise à réprimer le racisme «par une pression sociale forte, notamment en cas de passage à l'acte, et celle de fixer des interdits en ce domaine.» Elle répond par ailleurs assez bien, selon l'auteur, à

28. «L'éducation à la paix : rapport de la Conférence internationale de Genève», International Peace Bureau, 26-29 novembre 1998, pp. 40-41.

29. Audigier, F. (1989). «Éduquer aux droits de l'homme». *Rencontres pédagogiques/recherches/pratiques*, N° 27, Paris : INRP.

30. Voir : Doise, W. et Herrera, M. (1997). «Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme. Une étude à Genève». *Revue internationale de psychologie sociale*, 7. 87-107.

31. www.laligue.org/Actualites/racecol.html

l'idéalisme et à l'affectivité d'un public adolescent. Cette approche présenterait par contre le désavantage de s'exprimer «sous une forme manichéenne et peut favoriser une banalisation du racisme, qu'elle considère comme un bloc, sans gradation ni hiérarchisation.» Elle risque surtout – d'ajouter Tauvel – de ne convaincre que les convaincus et de pousser les autres à un repli sur un silence prudent ou hostile qui ne favorise guère le dialogue.

Le troisième modèle est celui de l'approche rationaliste – ou intellectuelle. Il pose que le racisme est une erreur, «une idée fausse nourrie par l'ignorance, et qu'une argumentation rationnelle à base scientifique (unité génétique de l'espèce humaine) ou philosophique (relativité culturelle) est la meilleure arme pour en montrer l'inanité.» Pour Tauvel, cette approche permet de faire «prendre des distances avec certaines situations et de les dédramatiser. Elle a aussi l'immense avantage de postuler le primat de la raison sur l'irrationnel et la passion, ce qui en fait une démarche éducative et humaniste par excellence.» Par ailleurs, Tauvel se demande si l'analyse rationnelle d'un phénomène aussi passionnel peut suffire à faire taire les préjugés et à convaincre ceux qui ne veulent rien entendre. Enfin, il ajoute que cette approche peut comporter ses limites pédagogiques avec des jeunes enfants davantage sensibles «à d'autres modes d'appréhensions.»

Le quatrième modèle renvoie à une démarche psychologique, «qui part du postulat qu'un véritable changement d'attitude ou de comportement ne pourra effectivement s'opérer que si le sujet met au clair ses propres représentations et attitudes dans sa relation à l'Autre». Cette approche, très prisée dans les pays de culture anglo-saxonne, «s'appuie méthodologiquement sur la libre expression en groupe ou l'auto-analyse individuelle de ces représentations à partir d'études de cas permettant au sujet ou au groupe de se positionner.» Tauvel prend le soin d'ajouter que cette démarche est très «implicante» pour le sujet et pour le groupe, mais facilite le transfert au plan comportemental. Difficile cependant à gérer, ce modèle exigerait une formation de type psychologique des intervenants.

Le cinquième modèle privilégie une démarche transversale. Pour Tauvel, c'est l'approche la plus pratiquée en milieu scolaire. Elle emprunte «les voies de l'ouverture culturelle ou interculturelle (éducation au développement, sensibilisation à l'immigration, etc.) de l'éducation civique, ou de disciplines scolaires traditionnelles comme l'histoire.» Ce modèle débouche, selon Tauvel, sur des actions pédagogiques riches et diverses. Par ailleurs, «aussi intéressante soit-elle, cette approche laisse entière la question du mode de transmission pédagogique et de la réceptivité d'un public scolaire [...]»

III. Éduquer à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté démocratique vise à rendre la personne consciente de ses droits et de ses obligations vis-à-vis d'autrui et de la collectivité en général. Elle suggère également que, dans son rôle de former des personnes auto-

nomes, l'école prépare à l'exercice d'une citoyenneté active par le développement de l'esprit critique et l'écoute de l'Autre. Cette éducation invite à la maîtrise de compétences permettant d'exprimer la capacité de défendre et de promouvoir les valeurs démocratiques et les droits de l'homme à l'intérieur de l'établissement scolaire comme dans la société en général, de se préparer à participer activement au fonctionnement des institutions démocratiques, de faire preuve de solidarité sociale, de compréhension



internationale et interculturelle. Cette éducation renvoie aussi à la connaissance des règles de la vie commune, à la compréhension des relations que les personnes entretiennent entre elles et avec l'environnement, à l'influence des médias dans le processus de construction de *re-présentations* de la vie en société. Elle fait également place à l'histoire des idées et des rapports entre États, peuples et nations. Elle s'inscrit dans une dynamique d'inclusion sociale faisant de ses contenus et de ses activités des espaces de rencontre et de partage des valeurs de la démocratie, de la paix et des droits de l'homme.

Les travaux portant sur les approches d'éducation à la citoyenneté sont nombreux et diversifiés. Ce qui importe également de signaler, c'est la tendance observée à décroquer cette éducation en l'intégrant le plus possible dans l'ensemble des activités éducatives. Auparavant, il s'agissait d'inscrire au programme d'études des cours d'«instruction civique» puis, par la suite, d'éducation civique. Les disciplines porteuses de cette formation étaient généralement limitées à l'histoire et à la géographie. Ces cours ont longtemps été presque uniquement des moyens d'alphabétisation institutionnelle, c'est-à-dire qu'ils se concentraient sur la connaissance des institutions politiques et administratives ainsi que de leur fonctionnement, des lois et des constitutions nationales, surtout. Bien que cette approche ne soit pas sans intérêt pour ce qui est du développement de l'esprit civique et du sens de la territorialité, il convient par ailleurs de mentionner que, de plus en plus, l'éducation à la citoyenneté recouvre un champ beaucoup plus large de savoirs, d'attitudes et de comportements à acquérir. C'est ainsi que des nouveaux programmes d'éducation à la citoyenneté tendent à investir à la fois les domaines des connaissances formelles, de l'éducation aux valeurs ainsi que des liens transversaux à établir entre ces dimensions de l'apprentissage et la vie scolaire en général. Cette éducation invite à transcender les frontières nationales pour aborder l'émergence de nouvelles formes de citoyenneté basées sur d'autres repères identitaires tels ceux, par exemple, de citoyenneté européenne et de citoyens du monde.

Une condition préalable : le droit à l'éducation

L'application pleine et entière du droit à l'éducation est une condition préalable pour que l'éducation aux droits de l'homme, à la paix et à la citoyenneté démocratique puisse se réaliser. En effet, il ne sert à rien de parler de cette éducation si les enfants n'ont pas accès à l'école ou s'ils en sont progressivement exclus au cours de leur scolarité. Comme on le sait, cette condition n'est remplie que partiellement puisqu'elle ne s'applique dans les faits qu'à un nombre restreint de pays – encore que là des nuances doivent être apportées. En fait, dans son extension la plus large, ce qui inclut, notamment, la prise en compte des taux d'abandon prématuré des études, l'impact significatif des inégalités sociales sur la réussite scolaire ainsi que la qualité même de l'éducation, on peut dire que ce droit n'est à ce jour intégralement appliqué nulle part dans le monde.

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 tous³².

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

IV. Une formation des enseignants adaptée

Lors de la 45^e Conférence internationale de l'éducation de l'Unesco tenue, en 1996, sous le thème du «renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement», de nouveaux défis problématiques furent l'objet d'une attention particulière. Au nombre de ceux-ci, signalons particulièrement la connaissance et l'intégration dans l'enseignement des enjeux mondiaux. Cette approche de l'éducation s'apparente à la notion d'éducation internationale telle que définie par l'Unesco dans la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* adoptée par ses États membres en 1974. Comme l'indique le chapitre de cet instrument international consacré à la signification des termes, le

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 unes avec les autres dans des contextes sociaux, politiques et 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 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'éducation.³³» 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 du 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.

mot éducation désigne un processus global par lequel peut être rendue possible la prise en compte indivisible des grands enjeux contemporains. Et l'on retrouvera ce même fil conducteur, notamment dans une recommandation et une déclaration émanant respectivement du Bureau international d'éducation et de la Conférence internationale de l'Unesco sur l'éducation³⁴. Dans ces textes, on notera cette invitation à intégrer les enjeux de la vie contemporaine dans les contenus de formation initiale et continue des enseignants.

Un peu partout dans le monde, les réformes scolaires en cours proposent des modifications aux contenus de l'enseignement. Pour les enseignants déjà en exercice, la maîtrise de nouveaux contenus curriculaires laisse supposer une nécessaire mise à jour des compétences acquises par une formation continue appropriée : «Les

33. «La situation des enfants dans le monde 1999» [En ligne]. Accès : www.unicef.org/french/sowc99/particle1.htm

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

enseignants en exercice devraient se voir offrir régulièrement l'occasion de se perfectionner grâce à des sessions de travail en groupe et des stages de formation continue», insiste-t-on³⁵. Les enseignants, écrit-on dans le Rapport Delors, sont donc aussi concernés par cet impératif d'actualisation des connaissances et des compétences. Leur vie professionnelle doit être aménagée de telle sorte qu'ils soient en mesure, voire qu'ils aient l'obligation, de perfectionner leur art et de bénéficier d'expériences menées au sein de diverses sphères de la vie économique, sociale et culturelle³⁶. Les nouveaux enjeux relatifs à la qualification appellent à un approfondissement de méthodes qui permettent de développer une vue d'ensemble des défis éducatifs par le biais, par exemple, des compétences transversales et d'une approche transdisciplinaire de l'enseignement. À ce sujet, il semble qu'un certain nombre d'obstacles – qui semblent tenir parfois de la résistance des enseignants eux-mêmes au changement – devront être levés. Et c'est d'abord en amont que la question se poserait : «La formation des formateurs est le problème le plus redoutable de l'enseignement transdisciplinaire», souligne-t-on³⁷.

Au cloisonnement disciplinaire dont la formation initiale et continue des enseignants a longtemps été l'objet, il conviendrait d'y privilégier davantage une approche qui puisse favoriser une lecture transversale des enjeux, l'analyse de la complexité et l'intégration des apprentissages dans l'acte d'enseigner. À cet égard, une formation des enseignants à l'éducation aux droits de l'homme, à la paix et à la citoyenneté démocratique n'est pas réductible à une seule matière scolaire ni à un seul champ d'activités scolaires bien circonscrit. Elle s'inscrit plus largement dans cet ensemble complexe des représentations que l'humain se fait de son semblable et des relations qu'il construit avec lui au fil du temps. «Ce qu'il nous faut – écrivait déjà Jean Piaget, en 1931 – c'est une attitude intellectuelle et morale nouvelle, faite de compréhension et de coopération, qui sans sortir du relatif atteigne l'objectivité par la mise en relation des points de vue particuliers eux-mêmes.³⁸»



35. Rapport Delors, déjà cité, p. 168.

36. Op.cit. p. 173.

37. Nicolescu, Basarab (1997). «Transdisciplinarité cherche disciplines». *Le Monde de l'éducation*, octobre, pp. 48-49.

38. «L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale». Choix de textes, notes, préface et postface par Constantin Xypas, Paris : Anthropos, 1997, p. 85.



École Instrument de Paix