

ENSEIGNER LES DROITS DE L'HOMME? QUELQUES RÉFLEXIONS DIDACTIQUES À PARTIR DE LA PENSÉE LASALLIENNE

Milton Molano Camargo¹

RÉSUMÉ

Le thème des droits de l'homme acquiert chaque jour plus d'importance dans le monde contemporain, soit par les luttes en sa faveur, soit par son évidente absence. Dans le monde lasallien en particulier, il y a une série de dates à partir des rapports de l'UNESCO qui doivent attirer notre attention et affiner notre sensibilité comme Saint Jean-Baptiste de La Salle, en écoutant la réalité pour mieux la comprendre. Vu ce dilemme, le présent article a pour objectif de projeter quelques réflexions sur le pourquoi, le comment et la finalité de l'enseignement des droits de l'homme dans les contextes éducatifs formels et non formels. Pour cela le texte a deux parties : dans la première se présente l'importance du thème dans le monde lasallien ; dans la seconde l'auteur propose quelques fondements épistémologiques afin de situer les droits de l'homme comme objet didactique et suggère quelques pistes pragmatiques par son enseignement.

Mots clés: éducation en droits de l'homme, conflit, triangle didactique, soin.

*Les saints anges gardiens ne se contentent pas d'éclairer l'esprit des hommes
dont ils ont la conduite,
des lumières qui leur sont nécessaires pour connaître la volonté de Dieu sur eux, et pour se sauver ;
mais ils leur inspirent et leur procurent des moyens de faire le bien qui leur convient.
Non seulement Dieu se sert d'eux pour délivrer ceux qu'il leur confie
de la puissance des ténèbres et pour les faire avancer dans sa connaissance,
mais aussi pour les aider à vivre d'une manière digne de Dieu,
en sorte qu'ils lui soient agréables en toutes choses
et qu'ils fructifient en toutes sortes de bonnes œuvres ;
ils sont zélés pour leur bien en vertu de la commission qu'ils ont reçue
de Dieu le Père des lumières et de tous biens ;
ils contribuent autant qu'ils le peuvent à les rendre dignes de participer au sort des saints.*

Saint Jean Baptiste de La Salle (MR 198, 2,1)

¹ Professeur de l'Université de La Salle de Bogota. Coordinateur de l'Auto-évaluation. Licencié en Éducation de l'Université de La Salle de Bogota, Master en Éducation de l'Université Pontifice Javeriana et étudiant du Doctorat Interinstitutionnel en Éducation. Université Francisco José de Caldas, Bogota. Membre du Conseil MEL du District Lasallien de Bogota.

Introduction

39

Si le sujet de l'éducation aux Droits de l'homme n'a cessé de prendre chaque jour une vigueur croissante dans les contextes internationaux et nationaux, ce n'est pas l'effet d'une question de mode mais celui d'une actualité dramatique. Il semble que, comme l'affirmait déjà Tunnerman à la fin du siècle passé :

...émerge une conscience éthique universelle compatible avec la pluralité de codes éthiques individuels et de credo religieux, qui s'exprime à travers les nouveaux paradigmes proclamés par les grandes conférences internationales convoquées par les Nations Unies au cours de la décennie: le développement humain durable, le respect intégral des droits humains, l'égalité des genres, le développement social comme facteur essentiel de la croissance économique, et le paradigme de la Culture de la Paix, si cher à l'UNESCO (1999:8).

Je ne pourrais éviter de mentionner, par précaution, que quelques auteurs comme Dezalay et Garth (2002) indiquent que la révolution dans les Droits humains est apparue comme une stratégie politique alternative des réformateurs politiques nord-américains mus par les conservateurs et comme une réponse à l'ingouvernabilité et à la crise économique des années 70, qui a donné naissance à une série d'organisations philanthropiques et d'ONG qu'ils n'hésitent pas à qualifier d'«entrepreneurs moraux», dénonçant par là même une possible et dangereuse mercantilisation du discours sur les Droits humains.

Au cœur de cette tension, le présent article a pour objet de proposer quelques réflexions autour du pourquoi, du pour quoi et du comment de l'enseignement des droits humains dans des contextes éducatifs formels et non formels. Dans ce but, le présent texte est divisé en deux parties. Dans la première on montrera l'importance du sujet dans le monde lasallien ; dans la deuxième, on établira quelques éléments épistémologiques pour situer les droits humains comme objet didactique et on suggérera quelques pistes pratiques pour leur enseignement.

Une réalité qui nous interpelle

En suivant la logique lasallienne de se laisser interpeller par la réalité, de bien comprendre pour voir mieux, il est important de s'arrêter sur quelques éléments qui mettent en évidence avec acuité la nécessité pour la mission éducative lasallienne de continuer d'assumer, avec toutes ses conséquences, le sujet des droits humains, spécialement ceux des enfants, et des adolescents².

Pour cela, je prendrai quelques éléments présentés en 2011 dans le rapport de suivi de l'Éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO intitulé *La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*. Le propos n'est pas ici de faire une analyse exhaustive de la réalité mais d'évoquer quelques points qui invitent à la réflexion et à une lecture plus profonde de celui-ci et d'autres documents connexes.

Un aspect à prendre en compte, qui est en relation avec le droit à l'éducation, si cher au monde lasallien, est la constante diminution du nombre d'enfants non scolarisés au niveau mondial. Cependant, cette réussite ne peut satisfaire si on pense à l'accomplissement de l'un des objectifs pour 2015 qui est l'enseignement primaire universel. Selon le rapport (2011), en 2008 il y avait toujours dans le monde

2 Il convient de rappeler, entre autres, le travail immense de l'Observatoire Éducatif Lasallien pour les droits de l'enfance et de la jeunesse d'Amérique latine et des Caraïbes, décliné dans de multiples projets et activités, parmi lesquels la session de formation sur les Droits humains, le Droit à l'Éducation et l'Éducation aux Droits humains qui a vu une participation significative de représentants des districts de la RELAL et de l'ARLEP à Genève (Suisse), du 10 au 14 octobre 2011, en collaboration avec le BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance).

67 millions d'enfants sans école, plus de 33 % dans des pays à faibles revenus. Avec trois grands facteurs de risque qui accentuent cette condition : être une fille, appartenir à une famille pauvre et vivre dans un pays affecté par un conflit. Le plus grave est que, depuis 2004, on note une décélération du processus qui pourrait même s'accroître à compter de 2008 du fait de l'impact de la crise mondiale, ce qui fait prévoir qu'en 2015 il y aura 72 millions d'enfants sans école dans le cas de l'hypothèse optimiste, ou 108 millions dans le cas de l'hypothèse pessimiste.

Le rapport de l'Unesco (2011) indique que la moitié des enfants du monde privés d'école se concentre dans 15 pays seulement. Parmi ceux-ci se trouve une présence d'œuvres lasalliennes dans 12 d'entre eux : le Nigeria, le Pakistan, l'Inde, l'Éthiopie, le Niger, le Kenya, les Philippines, le Burkina Faso, le Mozambique, le Brésil, la Thaïlande, l'Afrique du Sud. Cela signifie, à mon sens, deux grandes choses : que la mission lasallienne est présente là où elle doit être et que ce difficile panorama est un grand défi à notre passion (notre zèle) et à notre créativité pour garantir le droit à l'éducation des enfants dans ces régions.

Un autre aspect du rapport concerne le milieu de l'éducation supérieure, domaine en croissance sensible dans le monde lasallien ces dernières décennies, et qui a à voir avec la garantie des droits sociaux et économiques. Le rapport de l'Unesco (2011) affirme que l'enseignement supérieur croît partout dans le monde : en 2008 il y avait dans ses institutions 65 million d'étudiants inscrits de plus qu'en 1999. Cependant, il s'agit d'une croissance qui creuse la disparité entre les taux d'inscription. Par exemple, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, le taux brut de scolarisation est de 70 %, alors qu'en Afrique sub-saharienne il atteint seulement 6 %. Cet écart se trouve renforcé quand on considère l'investissement dans ce secteur.

À ce sujet, si nous prenons en compte le rapport (2011), et les discours réitérés de l'UNESCO, l'éducation supérieure a à voir avec *trois éléments de grande importance dans l'ère de la mondialisation : la productivité, la création d'emplois et la compétitivité*, alors, l'intensification de cet écart dans la possibilité d'accéder à l'éducation supérieure va augmenter l'inégalité extrême déjà existante entre les pays du monde en matière de développement humain. C'est ce que signale la Commission Économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL) :

L'Amérique latine continue d'être la région la plus inégale du monde. Par conséquent, avancer vers une meilleure distribution des revenus et d'autres richesses continue d'être l'une des tâches les plus importantes pour l'avenir. L'extrême disparité de répartition qui caractérise les pays d'Amérique latine peut être mise en évidence en comparant le rapport entre les revenus de la manière suivante : le revenu moyen par personne dans les foyers des 10 % les plus riches est plus de 17 fois supérieur à celui des 40 % des foyers les plus pauvres. Ce rapport est extrêmement variable d'un pays à l'autre et va de 9 fois environ, dans la République Bolivarienne du Venezuela et en Uruguay, à 25 fois, en Colombie. Pour sa part, le revenu *per capita* des 20 % les plus riches dépasse en moyenne près de 20 fois celui des plus pauvres, avec un coefficient qui oscille entre 10 fois (Uruguay) et 33 fois (Honduras) (CEPAL, 2008:19).

Ainsi, le défi pour le réseau des universités lasalliennes dans le monde est immense. En premier lieu parce que le pari pour une démocratisation de la connaissance permet déjà, soit l'accès des plus pauvres aux établissements supérieurs, soit également que les bénéfices des connaissances produites par l'université soient au service de la transformation sociale et productive des nations et, par conséquent, de l'équité et de la justice sociale. En deuxième lieu, parce que les méthodes éducatives prennent soin de former des citoyens heureux, engagés dans une construction créatrice pour un développement

différent des dynamiques de destruction du capitalisme néolibéral et avec les compétences nécessaires pour créer ou trouver leur place dans le monde du travail.

Ce que le rapport (2011) nomme *déficit de compétences* est un mal endémique qui affecte les nations pauvres et riches et qui pose de sérieuses questions aux systèmes universitaires, à la pédagogie de l'éducation supérieure et à la formation de maîtres, thèmes sur lesquels le monde lasallien a beaucoup à dire. Les paroles du Frère Álvaro Rodríguez à la 10^{ème} rencontre de l'Association Internationale des Universités Lasalliennes (AIUL) aux Philippines sont ici très à propos :

Un projet universitaire qui serait seulement la promotion d'un développement technologique, qui serait seulement un pragmatisme pratique pour faire carrière, ou qui se contenterait de profiter d'un humanisme classique, aurait peu à voir avec la mémoire et l'espérance. Mais, au contraire, un projet qui ne se contente pas de la répétition d'un curriculum d'hier, mais qui, par la recherche et la découverte de nouvelles connaissances, engage les jeunes à transformer le monde et la société en vue du bien commun, est un projet qui vit dans une tension féconde le fait d'être mémoire et espérance. (Rodríguez, 2012).

Le troisième aspect, qui m'intéresse le plus dans la perspective de cet article, est celui qui concerne les effets pervers de la guerre sur l'éducation des enfants. Le rapport de l'Unesco (2011) identifie 35 pays qui, durant la période 1999-2008, furent affectés par ce qu'on appelle des conflits armés³. Parmi ceux-ci, dans 19 pays (54 %) il y a une présence lasallienne, comme indiqué ci-dessous :

PAYS EN CONFLIT DANS LESQUELS IL Y A UNE MISSION ÉDUCATIVE LASALLIENNE				
RÉGION	RELAF – Région Lasallienne Africano-Malgache	RELAL Région Lasallienne d'Amérique Latine	PARC. Conférence Régionale Asie - Pacifique	RELEM – Région Lasallienne Europe - Méditerranée.
Pays	Côte d'Ivoire, Tchad, Érythrée, Éthiopie, Guinée, Nigeria, République Démocratique du Congo, Rwanda, Soudan.	Colombie (deux Districts)	Philippines, Inde Indonésie, Myanmar, Pakistan, Sri Lanka, Thaïlande	Palestine, Turquie

Source : travail personnel à partir des données de l'Institut sur la page Web : www.lasalle.org

Cependant, il faudrait ajouter à ces pays, d'autres qui n'apparaissent pas dans la liste du rapport mais qui traversent de graves problèmes de violences. Le Mexique, par exemple, qui compte une forte présence lasallienne, a connu 28000 morts durant la période 2006-2010 à cause de la violence relative au trafic de stupéfiants. Ce nombre est supérieur à celui de tous les décès survenus sur le front des combats en Afghanistan dans la période 1999-2008. De même, il faudrait considérer des pays comme le Guatemala et le Honduras, affectés par le phénomène du trafic de stupéfiants et des bandes armées (Maras). Nous pourrions aussi parler ici des graves problèmes de violation des droits humains en Chine et même du thème des migrants aux États-Unis et en Europe⁴.

3 On considère comme tel tout pays où il y a eu plus de 1.000 morts à cause de combats durant la période 1999-2008, et tout pays ayant compté plus de 200 morts à cause de combats au cours d'une année dans la période comprise entre 2006 et 2008. Les victimes considérées sont tant les civils que les militaires. (UNESCO, rapport 2001. Pag.156).

4 Sur le cas colombien, l'organisation Amnesty International, bien qu'accusée d'une neutralité inquiétante (Dezalay et

Le rapport UNESCO (2011) consacre sa deuxième partie (quatre chapitres) à faire une analyse consciencieuse des effets de la guerre sur l'éducation des enfants et des adolescents, et des transformations profondes que les nations doivent opérer si, en vérité, nous souhaitons un monde différent. Sa lecture peut, pour quelques paragraphes, induire au pessimisme, mais il doit servir, dans l'optique de la foi, à nourrir l'espérance. En ce sens il serait souhaitable que selon l'axe de *la pédagogie lasallienne du service éducatif des pauvres*, au cours de la prochaine Assemblée Internationale de la Mission Éducative Lasallienne 2013 (2^{ème} AIMEL) fût faite une déclaration officielle sur l'engagement du monde lasallien qui fait le choix d'une éducation pour la paix et la pleine jouissance des droits humains.

Sur ce point, je voudrais seulement m'arrêter sur l'un des multiples aspects qu'entraînent les impacts de la guerre sur l'éducation. Si cette dernière n'est pas la source du conflit ni sa solution puisqu'il touche les dimensions structurales des sociétés, il est aussi certain que sans éducation pour la paix, les racines des conflits ne pourront jamais être dépassées et qu'au quotidien il reste beaucoup à faire. Comme le dit le rapport de l'UNESCO (2011) :

Pour contribuer au développement d'une société pacifique, l'école doit offrir aux enfants un environnement pacifique. Les écoles et les enseignants peuvent aider les élèves à apprendre à résoudre les conflits par le dialogue et à considérer la violence comme inacceptable. Malheureusement, les écoles sont souvent elles-mêmes marquées par un niveau de violence élevé et contribuent fréquemment, pendant la socialisation des jeunes, à l'acquisition de comportements violents (p.191).

Changer la culture scolaire en culture de paix est le défi pour la mission éducative lasallienne qui est invitée, comme le dit le Rapport (2011), à faire de l'éducation une force de paix et cela dépend indubitablement d'un bon enseignement sur les droits humains.

Vers une didactique des Droits de l'Homme

Le propos de cette seconde partie est de poser les esquisses d'une proposition pour l'enseignement des Droits de l'Homme. Dans cette direction, nous commençons par quelques précisions en guise de justification, puis nous regardons l'objet de l'enseignement des Droits de l'Homme et nous établissons quelques réflexions à partir des différents niveaux de la didactique et des implications des relations du triangle didactique dans ce qu'il nous montre.

Garth, 2002), a fait un rapport : plus de 182 personnes ont été victimes de disparitions forcées durant les 12 mois avant juillet 2008, contre 119 pour la même période en 2007. Le nombre de nouveaux cas de déplacement forcé a augmenté d'une manière significative : de 191.000 dans la première moitié de 2007 à 308.000 en 2011. Le sud du pays s'est trouvé particulièrement affecté, suite aux combats persistants entre les forces de sûreté, les groupes paramilitaires et les groupes des francs-tireurs. Ceux-ci ont recruté des enfants contre leur gré. Les forces de sûreté de l'état ont utilisé des mineurs comme informateurs, en contradiction avec la directive émise en 2007 par le Ministère de la Défense, dans laquelle on précise que l'emploi de mineurs (- de 18 ans) pour obtenir une information est prohibé. L'homicide de dizaines des jeunes à Soacha, près de la capitale, Bogotá, a finalement obligé le gouvernement à reconnaître que les forces de sûreté étaient responsables des meurtres. Selon les rapports, l'homicide de ces jeunes - présentés faussement par les forces armées comme «francs-tireurs morts au combat» - a été perpétré en connivence avec des groupes paramilitaires ou des bandes de délinquants. En novembre 2008, durant une visite en Colombie, la haute commission de l'ONU pour les droits humains a affirmé qu'en Colombie les exécutions extrajudiciaires étaient, semble-t-il, systématiques et courantes. Entre 2006 et 2008, les autorités ont exhumé de 1.441 fosses communes, les cadavres de 1.778 victimes de disparitions forcées du fait des paramilitaires. Fin 2008, seuls les restes de 300 victimes environ avaient été identifiés et rendus à leurs familles. Les exhumations n'avaient pas été faites convenablement, ce qui a compliqué l'identification tant des victimes que des responsables de leur mort. (Amnesty International. Rapport 2009 et 2011).

Pour enseigner les Droits de l'Homme, il faut abandonner la peur qui nous envahit (dans notre monde d'adulte) face au thème des droits. En beaucoup d'occasions, j'ai perçu, dans le milieu social et parmi les enseignants, de manière particulière, la plainte du fait que nous vivons une culture qui fait trop de place aux droits et peu de place aux devoirs. Je crois que nous confondons droits et privilèges, devoirs et responsabilités. C'est pourquoi, il faut travailler ardemment à un enseignement des droits qui génère une conscience de ses propres responsabilités. Toutefois, il ne faut pas croire que les droits, qui sont inaliénables et inhérents à la dignité humaine, dépendent de l'accomplissement des devoirs. Cela me semble une position qui déboucherait rapidement sur un autoritarisme dépersonnalisant, propre à une culture scolaire autoritaire et verticale.

Par ailleurs, aujourd'hui, l'Éducation des Droits de l'Homme (É.D.H.) dispose d'un appui juridique suffisant et de réglementations nationales et internationales pour son développement sur les scènes éducatives, tant formelles qu'informelles. Cette reconnaissance commence par la Déclaration Universelle des Droits de 1948⁵, et passe par toutes les déclarations et conventions promulguées par l'ONU et ses organismes associés, de telle sorte que l'Assemblée Générale de l'ONU a proclamé en 1994 la Décennie des Nations Unies pour l'éducation à la suite des Droits de l'Homme, pour la période comprise entre 1995 et 2004. À ce propos, cette Assemblée a affirmé que :

... l'éducation à la suite des droits de l'homme ne doit pas se limiter à la distribution d'information, mais elle doit construire un processus intégral qui se prolonge pendant toute la vie, ce qui permettra aux personnes de tout niveau de développement et de toutes les couches de la société, d'apprendre à respecter la dignité du prochain et de savoir quels sont les moyens et les mécanismes qui permettront de veiller à ce respect dans toutes les sociétés (Le haut mandataire des Nations Unies pour les Droits de l'Homme, 2003:15).

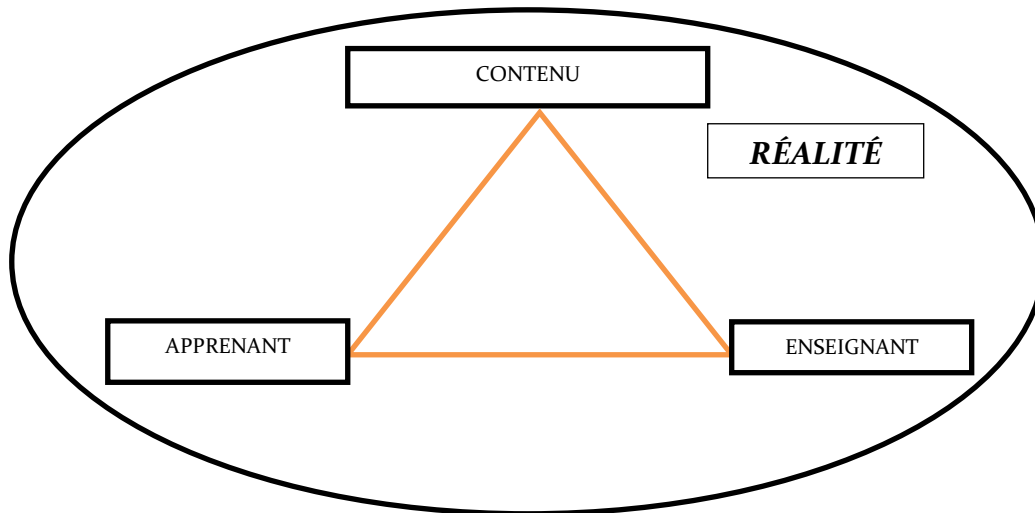
Cela revient à dire aussi, comme je l'ai déjà démontré dans la première partie, que nous vivons des temps difficiles pour la pratique des Droits de l'Homme, et que les institutions scolaires ne favorisent pas toujours des structures qui permettent le développement d'une culture de respect et d'estime de ces droits. Mais il est vrai qu'il y a aussi une belle expérience accumulée grâce aux organismes gouvernementaux et non gouvernementaux, expérience qui peut être utilisée comme une espèce de « capital pédagogique » de la part des enseignants et des équipes de direction soucieux, créatifs et non-conformistes qui sont convaincus de l'apprentissage des droits et qui sentent, comme l'affirmait le professeur Pablo Freire, que si l'éducation ne change pas, le monde lui change les personnes qui vont changer le monde.

Après ces considérations en guise de justification, je pose l'hypothèse de travail : il est possible d'enseigner les Droits de l'Homme, et par conséquent, ceux-ci sont l'objet de la réflexion didactique dès qu'elle est un savoir sur le comment de l'enseignement. Je vais situer cette réflexion à partir des possibilités que pose ce que nous avons appelé le triangle didactique que les spécialistes français ont

⁵ Le texte dit : « L'Assemblée Générale proclame la présente Déclaration Universelle des Droits de l'Homme comme un idéal commun par lequel tous les peuples et toutes les nations doivent s'efforcer, tant les individus que les institutions, en s'inspirant constamment de celle-ci, de promouvoir, grâce à l'enseignement et à l'éducation, le respect de ces droits et des libertés, et d'assurer, par des mesures progressives de caractère national et international, sa reconnaissance et son application universelles et effectives, tant parmi les peuples des États Membres que parmi ceux des territoires placés sous sa juridiction » (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948, dans le Préambule).

rendu célèbre au XX^e siècle. La figure suggère un modèle de base pour penser l'enseignement dans un dialogue entre les relations qui se créent entre chacun des sommets du triangle :

Le triangle didactique dans l'enseignement des Droits de l'Homme



Source. Élaboration propre. 2012.

Le contenu fait référence à ce qui peut être enseigné ou développé (capacités, habiletés, connaissances, hypothèses, théories). La relation entre le sujet qui apprend et l'enseignant en relation avec ce qui doit être appris s'appelle la **relation pédagogique**. La relation entre le sujet qui apprend et ce qu'il doit apprendre (contenu) avec la médiation de l'enseignant s'appelle l'**apprentissage**. Et la médiation entre l'enseignant et ce qui doit être appris (contenu) par l'apprenant s'appelle l'**enseignement**. De plus, comme le montre le graphique, tout se passe dans une situation réelle, historique et culturelle. Il s'agit clairement de distinctions analytiques. Le processus est donc un tout complexe impossible à fragmenter. Mais l'exercice intellectuel du modèle permet l'exploration dans de précieuses considérations didactiques.

Le sommet supérieur, que j'ai nommé de façon générique « contenu », concerne la possibilité d'enseigner les Droits de l'Homme. La question est : Qu'est-ce qu'on enseigne ?, et la réponse serait la formation du sujet des droits à travers des quelques objectifs relatifs à :

- La connaissance des corps normatifs de base. Ceci se réfère aux droits fondamentaux des personnes, à leur origine historique et aux luttes qui ont permis leur énonciation. Il est aussi question de leur application et de leur défense face à l'État. Connaître les institutions, la structure de l'État et les mécanismes liés à la protection des droits n'est pas seulement une connaissance académique, mais c'est aussi une capacité qui génère des possibilités d'action, et par conséquent elle est la plus à même d'intervenir dans la promotion et dans la défense des droits propres et des autres droits (Magendzo, 2005).
- Le développement des compétences linguistiques. Lire, écrire, parler et écouter ne sont pas seulement des habiletés en vue de la réussite scolaire, mais elles sont aussi des compétences pour le monde de la vie. Les sujets dépendent de ces compétences afin de pouvoir lire le monde

comme un texte et, au travers du dialogue avec ce dernier, pouvoir percevoir les sens et les significations de ce monde. Il s'agit aussi de la possibilité de proposer, de construire, de réformer, de maintenir, de rêver, de donner des réponses, qui puissent résoudre des problèmes, et le plus important, de la possibilité de coordonner inter-subjectivement des actions qui affectent la réalité. Tel que l'affirme Magendzo (2005) :

45

(...) le sujet des droits est quelqu'un qui n'oriente sa conduite ni sur la seule fin de plaire aux autres, ni par rapport à ceux qui auraient le pouvoir de discerner si sa vie a un sens ou non. Il est capable de tisser son futur, de s'affirmer par lui-même et de s'estimer, de « réfléchir par lui-même », de se situer comme citoyen dans la société, engagé dans le bien commun, dans le « monde » (Magendzo, 2005, p. 39).

- Le développement de l'autonomie : comme capacité qui doit se développer dans une dynamique plus relationnelle qu'individualiste-cognitiviste. C'est-à-dire, comme celle d'un sujet conscient de sa liberté en relation avec les limites que l'autre me pose, sujet différent de moi-même, pure altérité. Ainsi donc, au-delà d'un respect aseptique comme principe éthéré, il se fondera dans une réciprocité construite dans la reconnaissance.
- Apprendre à faire attention à soi-même, aux autres et au monde. Il s'agit de l'actualisation du principe lasallien de la vigilance qui suppose un très bon accompagnement et un très bon soutien. Je n'apprends à faire attention que si d'autres ont fait attention à moi. Il ne s'agit pas d'un paternalisme nocif et paralysant, mais de générer les possibilités d'un bien-être et d'une qualité de vie pour tous ceux qui permettent la réalisation de projets de vie heureux, remplis et productifs. Comme l'affirme Magendzo (2005):

Le sujet des droits est une personne qui fait attention aux autres : (...) Son rôle de vigile n'est ni celui d'un contrôle, ni celui d'une censure, mais celui d'un accueil, de faire de l'apprentissage de la mémoire historique un événement éthique existentiel, un acte d'ouverture vers l'histoire des « autres » dans leurs peines et leurs souffrances. C'est être disposés à être réceptifs au devenir transcendantal et réel des « autres », de leurs vicissitudes (Magendzo, 2005, p. 41).

- Développer la capacité de connaissance de soi. Cet objectif renvoie à ce que nous avons nommé compétences intra-personnelles ou intelligence spirituelle, dans le sens d'une capacité de réflexion sur soi-même. Cela aiderait à découvrir, à représenter et à symboliser les sentiments et les émotions propres, les états d'âme propres et les forces et limites propres. Ces compétences seraient celles qui permettraient une autoconstitution de l'intériorité et aussi la transformation intérieure propre. La conversion suppose un exercice, une ascèse que Jean-Baptiste de La Salle suggère dans le recueillement, le silence et la solitude féconde. Ce travail sur soi-même se voit dans les exercices auto-formatifs qu'ils font au sujet responsable de sa propre destinée, capable de donner un sens aux expériences qu'il vit (Molano et Torres, 2012).

Sur la base de cet objet et de ces objectifs de l'enseignement des Droits de l'Homme, la question en relation avec l'apprentissage et l'enseignement renvoie à un niveau épistémologique, et elle est la suivante : **De quel type de connaissance s'agit-il, sur un sujet qui concerne les Droits de l'Homme ?**⁶

⁶ Les réflexions sur l'herméneutique, la didactique et la narration reprennent ce qui a été exposé dans le texte *Apports pour promouvoir la sensibilité vers les droits de l'homme dans l'éducation religieuse scolaire* (Milton Molano, José Siciliani,

La réponse à cette question pourrait se comprendre dans une dimension plus précise si on l'aborde dans une perspective épistémologique herméneutique vue comme une voie "dans laquelle la compréhension de la réalité sociale s'accomplit sous la métaphore d'un texte, lui-même susceptible d'être interprété" (Sandoval, 1996, 67). De plus, si nous suivons Sandoval qui lui-même cite Odman (1998), « le propos de l'herméneutique est d'augmenter, d'élargir la compréhension afin de voir d'autres cultures, groupes, individus, conditions et styles de vie dans la double perspective du présent et du passé » (Sandoval, 1996, 67). Ou bien, reprenant les mots de Ricœur :

...la tâche de l'herméneutique est de montrer que l'existence n'accède à la parole, au sens et à la réflexion qu'en partant d'une exégèse continue de toutes les significations qui ont lieu dans le monde de la culture ; l'existence ne devient elle-même humaine et adulte qu'en s'appropriant ce sens qui réside d'abord au dehors d'elle-même, dans les œuvres, les institutions, les monuments de la culture, là où la vie de l'esprit s'est objectivée. (Ricœur 2003, p. 26).

En d'autres termes, une perspective herméneutique en termes didactiques pour les droits humains conduit à permettre que le sujet configure son identité en relation avec les autres, en comprenant comment les sujets dans le temps se constituent comme auteurs et lecteurs de leur propre existence. L'homme est lecteur de sa propre « vie et action », de sorte qu'il ne la comprend, ne l'articule et ne la recrée que face au monde du texte, permettant qu'en émerge le sens.

Une perspective épistémologique comme celle-ci met en évidence le besoin de pratiques pédagogiques et didactiques, dans le sens profond d'une action et d'un discours qui déconstruisent et construisent la réalité en une tension entre l'horizon de sens et le quotidien de la vie. C'est ici que se trouve la question méthodologique **comment enseigner les droits humains ?** Ces pratiques se concrétisent en activités cohérentes avec la proposition herméneutique ; quelques-unes sont présentées dans le cadre suivant :

Pratiques pour l'enseignement des droits humains

Types	Description	Activités
Pratiques de réflexibilité	Connaissance de soi et attention à soi. Se regarder soi-même pour arriver à poser une question pertinente. La subjectivité comme thème en question. Exprimer ce qu'on a découvert en soi. Cela se réalise grâce à des pratiques pensées pour cela ou dans de petites actions de réflexibilité.	Travail avec l'image corporelle. Analyse des changements physiques et d'attitude. Ecrits biographiques. Exercices d'autoévaluation. Entrevues personnelles. Repérer ses propres sentiments et points de vue en situation de conflit. Exercices d'autorégulation.
Pratiques de délibération	Les questions sur la meilleure manière de vivre peuvent s'énoncer sur la base d'arguments rationnels. On énonce et on comprend la réalité. On part d'une question sur une situation controversée. Jugement moral, dialogue, compréhension. Son sujet est ici « un groupe ». Débat et changement d'opinions, d'attitudes.	Assemblées de classe. Résolution de conflits et médiation scolaire. Sessions de débats. Prendre en considération des questions de programme, des thèmes liés à la vie. Discussion de dilemmes. Jeux de rôle. Exercices de compréhension critique.

Types	Description	Activités	
Pratiques de vertu	Ce sont des caractéristiques de l'humain. Des habitudes en accord avec des critères et des valeurs qui s'adaptent à des situations particulières. Recherche de modèles d'excellence. Conduites vertueuses. Sont renforcées par le groupe. Véhiculent des valeurs dont certaines dominent. Dépendent de la tradition éthique et morale.	Méthodes d'apprentissage coopératif. Réaliser et réviser les différentes charges en classe. Fêtes et célébrations. Réalisation de projets. Formation de groupes de travail.	
Pratiques normatives	Elles instaurent des normes au moyen de la réflexibilité, de la délibération et de l'utilisation. On apprend les normes en les utilisant: "savoir faire". Elles ont un caractère général mais leur application est singulière. L'intégration des règles et normes dépend de leur utilisation. Elles s'apprennent par immersion dans des événements ponctuels, dispersés et déterminés. Ils se produisent souvent. Ce sont des pratiques transversales. Elles se réalisent sans être planifiées et sans qu'on en soit très conscient. Elles conduisent à parler et à délibérer sur les normes établies et à proposer des modifications, au moyen de la délibération et de la réflexibilité.	Apprendre à utiliser les normes	Normes qui régissent les autres pratiques de valeur. Normes en vigueur dans tous les détails de la vie scolaire.
		Délibération et réflexibilité sur les normes	Activités pour: travailler le concept de "norme". S'approcher des normes civiles, du code de la route et d'autres codes. Réviser les normes de classe pour analyser les éventuels problèmes en ce domaine. Pour expliquer les normes en vigueur dans un espace ou un lieu non habituel (sorties, excursions, etc.). Évoquer aussi les moments où les règles et normes sont transgressées (carnaval).

Source: Élaboration à partir de Puig Rovira (2003)⁷

Pour ce qui est de la méthodologie en particulier, l'utilisation de la narration a un grand pouvoir. Par exemple en ce qui concerne la perte des droits, depuis Arendt, les narrations constituent une proposition méthodologique pour reconstruire les récits des sans voix et pour comprendre les phénomènes politiques qui causèrent des situations catastrophiques. C'est ainsi qu'on a trois structures narratives comme toile de fond interprétatif pour les récits des victimes. Elles sont : la métaphore à travers laquelle la réalité sociale s'exprime de façon poétique, le récit, comme présentation singulière du souvenir, et aussi la biographie comme structure narrative qui tisse un lien entre identité et narration, et qui énonce les circonstances politiques de la vie quotidienne. (Quintero et Ramirez, 2009).

⁷ Tableau adapté à partir du texte *Reflexiones pedagógicas en torno a la educación para los derechos humanos: El profesor como artesano* (Milton Molano y Diego Barragan). Capítulo del libro *Educación en Derechos Humanos*, de Marieta Quintero y Milton Molano (Unilasalle, 2010).

Une autre considération empruntée à Arendt est la dimension politique de la narration : « cette mémoire garantit que les acteurs politiques et leurs actions soient durables de sorte que, non seulement ils partagent, mais ils demeurent dans une histoire politique commune » (Quintero et Ramirez, 2009, 42). La narration de la douleur ne consiste pas seulement en fragments récupérés du passé, mais elle est la mémoire qui nous libère de l'insupportable réalité de cette douleur (thèse de la philosophie de l'histoire) » (Quintero et Ramirez, 2009, 43).

Il faut tenir compte du fait que l'approche d'autres récits, quels qu'ils soient, est plus significative si elle se fait à partir de sa propre expérience. Gadamer (2005) affirme que l'expérience produit dans celui qui la vit comme une « connaissance de soi-même » qui lui permet de se reconnaître dans ce qui est étrange dans l'autre, dans ce qu'on n'avait pas vu, dans l'imprévisible, dans ce qui n'apparaissait pas dans le quotidien. Ainsi selon Gadamer, une personne expérimentée n'est pas seulement quelqu'un qui s'est construit par l'expérience, mais aussi quelqu'un qui est ouvert à des expériences nouvelles.

Il est nécessaire de comprendre que son propre récit a besoin du récit sur l'autre. Ricœur (2004) affirme que les capacités propres ont besoin d'un interlocuteur qui puisse initier un dialogue, c'est-à-dire quelqu'un capable de répondre. L'action se passe nécessairement avec d'autres acteurs. L'histoire d'une vie (le propre récit) se compose d'une multitude d'autres histoires. Le fait que je l'adresse à l'autre me rend responsable devant les autres et finalement, la promesse requiert un témoin qui la reçoive et l'enregistre.

De cette manière, on comprend que le récit de l'autre configure et constitue mon propre récit. En lisant l'histoire d'autres personnes, d'autres peuples, les récits se mutualisent et complètent le récit initial, mon propre récit. C'est là qu'on perçoit la pertinence des histoires bibliques, des vies exemplaires, héroïques, de la vie de la famille, des compagnons, du midrash, des récits soufis, des paraboles bouddhistes, des chroniques, des contes ancestraux, et dans le cas particulier des droits humains, des témoignages des victimes.

Finalement, soi-même et l'autre conduisent à la construction d'un nouveau récit. Witherell (2005), racontant l'expérience des professeurs qui utilisent la narration dans leurs classes, affirme :

Hoan comme John trouvèrent dans le récit les instruments nécessaires pour construire deux mondes, pour dépasser les barrières qui se dressent entre les générations, les cultures et les visions du monde. Ils partagèrent leurs histoires d'une façon qui conduit à une large compréhension interculturelle de la condition humaine, éveillant notre sens de la fragilité et de la bonté humaine, et de l'amplitude de l'imagination morale. Par ces narrations et par d'autres, nous arrivons à être, même si ce n'est que pour un court instant, une communauté : « un projet partagé de préoccupation pour l'humain » (Witherell, 2005, p. 84).

C'est ce nouveau récit qui contribue à la consolidation d'un nouveau sens de l'humanité. On trouve ici toute la dimension propositive, toutes les possibilités que les variations de l'imagination fournissent pour penser un monde différent de manière différente.

Il faut dire que faire l'option de la narration exige du maître une posture spéciale qui passe par la fluidité verbale, les inflexions et le ton de la voix, et une grande imagination alimentée par des heures de lecture en littérature. Mais il faut surtout qu'il soit convaincu que les êtres humains se meuvent et existent dans le récit et que la narration, en plus d'être un chemin méthodologique, essaie d'une certaine façon de construire de la connaissance et de constituer des subjectivités. Ainsi s'exprime Gussin :

Nous ne pouvons pas vivre sans récit. Sans voix narrative, nous nous sentons déconnectés et solitaires ; nous ne pouvons pas convaincre, entretenir, intriguer, expliquer, impressionner, rationaliser, théoriser, sympathiser avec quelqu'un ou créer des liens. Si nous ne nous présentons pas en exerçant un rôle particulier, nous ne pouvons attirer l'attention de personne, ni faire en sorte que quelqu'un se souvienne de nous (Gussin, V. 2005, p. 143)

Finalement, selon mon critère, le plus important est la question : **comment doit se vivre la relation pédagogique dans l'enseignement des droits humains ?** La réponse lasallienne est évidente, il s'agit d'une relation d'accompagnement. Les écoles lasalliennes sont un espace privilégié pour une culture de l'accompagnement en ce que tous les membres sont attentifs aux autres et apprennent à être les bénéficiaires de l'attention des autres. Ce n'est pas le lieu pour parler de la profondeur des liens qu'on pourrait établir entre tradition lasallienne et éthique de l'attention à l'autre dans la ligne de ce qu'a écrit, entre autres, la philosophe nord-américaine Nel Noddings, mais c'est sans doute une riche piste de réflexion pour ceux qui s'intéressent à la recherche lasallienne appliquée. Dans cet article je veux seulement montrer l'importance de la conversation dans la relation apprenant-maître pour l'enseignement des droits humains.

Noddings (2009) présente trois types de conversation qui pourraient contribuer, selon moi, à l'éducation dans les droits humains. Le premier type est ce qu'elle appelle la *conversation formelle*, qui chez Habermas (1994) se constitue en axe central de sa proposition d'éthique du discours. Au-delà des critiques de Noddings qui visent le locuteur idéal évoqué par ceux qui soutiennent cette théorie et le caractère artificiel de la conversation, il est utile de remarquer combien il est important que les étudiants réussissent à identifier les arguments vrais et faux et qu'ils apprennent également à détecter les points faibles et forts de leurs propres points de vue. L'attitude d'ouverture dans le débat pour convaincre ou être convaincu par la force des arguments est de grande utilité dans la formation. En effet tout le travail avec les dilemmes moraux est sans doute d'un grand bénéfice dans les processus de développement du jugement moral des personnes afin d'arriver, par exemple, à la compréhension des codes normatifs comme résultat des nombreuses luttes des êtres humains pour leur dignité.

Le second type de conversation, Noddings (2009) l'appelle *conversation immortelle*, elle se réfère aux liens avec les traditions religieuses ou les traditions morales séculières propres aux humanismes occidentaux qui inspirent un certain type de valeurs, d'attitudes et de comportements. Ici également, au-delà des critiques d'un certain élitisme ou sectarisme qui pourrait se dégager de ce genre de conversation, il convient de remarquer l'utilisation importante de la littérature et des narrations auxquelles je me suis référé, mais surtout la possibilité de poser des questions *immortelles* qui déclenchent la conversation. Noddings affirme : « toutes les matières scolaires sont, d'une certaine façon, relatives à ces questions immortelles. Sans cette relation, ce sont de simples conglomerats de compétences et de concepts superficiels (2009, 224). Les questions immortelles sont de ce type : Qu'est-ce que la vie ? Comment a commencé la vie humaine ? Qui suis-je ? Quelle est ma place dans le cosmos ? Quel est le sens de ma vie ? Dieu existe-t-il ? De telles questions enclencheront la recherche et l'investigation qui conduisent à comprendre le monde et à se comprendre soi-même, et qui conduisent à une meilleure valorisation des droits humains et au chemin qui dépasse les barrières étroites souvent imposées par les programmes scolaires.

Le troisième type de conversation, Noddings (2009) l'appelle la *conversation quotidienne* et elle se réfère à des conversations réelles, non pas à des monologues, dans lesquelles l'interlocuteur est plus important que le thème abordé. La plus grande partie de la communication des adultes avec les enfants, les jeunes ou les étudiants tourne autour de préceptes, d'ordres ou de contenus académiques, dans laquelle ce qui importe le plus est de vérifier l'information ou de savoir qui a raison, et non pas l'existence des personnes, leurs joies et leurs tristesses, leurs réussites et leurs tragédies. Quand considère cela en face aux conflits, ces derniers se trouvent redimensionnés, car au-delà d'un arrangement ou du triomphe d'un argument, le plus important est le respect mutuel, la connaissance mutuelle et la promesse tenue de ne pas se faire de mal.

L'école lasallienne devrait être le lieu où les sujets sont importants, où ils ont des noms propres et des visages avec une histoire. Une école où la conversation quotidienne a sa place, où la dignité n'est pas un concept abstrait mais où elle se traduit en une préoccupation pour l'autre qui enseigne l'attention à l'autre et l'acceptation qu'on prenne soin de vous. Je suis convaincu que ces oasis d'humanité transformeront le monde.

Nous les parents et les maîtres, nous devons vivre avec nos enfants, parler avec eux, les écouter, profiter de leur compagnie et leur montrer, par ce que nous faisons et disons, qu'il est possible de vivre de façon respectueuse, ou au moins non-violente, avec les autres. Après tout, rien ne garantit qu'une personne qui a été bonne pendant quarante ou soixante-dix ans termine sa vie en étant bonne. La tragédie provoque en nous des choses étranges et terribles. Bien que nous remplissions la conversation quotidienne par une bonne instruction religieuse, un entraînement intellectuel efficace et sensible, ou des techniques d'éducation dictées par le bon sens, nous ne pouvons exiger des garanties. Nous ne pouvons que jouer le jeu et maintenir des relations d'attention et de confiance avec nos enfants. Nous devons croire au résultat (Noddings 2009).

Références bibliographiques

- Amnistía Internacional. (2009). *Informe*. [en línea], disponible en <http://thereport.amnesty.org/es/regions/americas/colombia> recuperado: 10 de junio de 2009.
- Amnistía Internacional. (2011). *Informe*. [en línea], disponible en http://files.amnesty.org/air12/air_2012_full_es.pdf recuperado: 9 de mayo de 2012.
- CEPAL. (2008). *Panorama Social de América Latina*. [en línea], disponible en <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/7/35327/P35327.xml&xsl=/deype/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl> recuperado: 18 de mayo de 2008.
- Dezalay Yvez y Garth Bryant. (2002) *La internacionalización de las luchas por el poder*. Bogotá: ILSA.
- Gadamer, Hans George. (2007) *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Galvis, Ligia. (2008). *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI*. Bogotá D.C: Ediciones Aurora.
- Grundy Shirley. (1994) *Teoría y praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Gusin, V. (2005) Buscando la urraca. Otra voz en el aula. En: Mc Ewan, H y Egan K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Herrera M. A. (2002). *Conflicto*. En: Serje de la Ossa M, Suaza M.C y Pineda R.(editores). *Palabras para desarmar*. Bogotá: Ministerio de Cultura. Instituto Colombiano de Antropología e historia.
- Habermas, Jurgen. (1994) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Magendzo, Abraham (2005). *Educación en derechos humanos*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- Molano, Milton y Torres, Juan Manuel (2012). *Las competencias en la educación religiosa escolar: Algunas cautelas y proyecciones*. En Ciberteología. Revista de Teología y Cultura. Año 8 No.137. pg. 197-213. Disponible on line. <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/2012/01/NOTA01.pdf>
- Molano Milton y Quintero Marieta (2010) *Educación en Derechos Humanos. Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: UNISALLE.
- Ministerio de Educación Nacional, Defensoría del Pueblo y Programa presidencial para los Derechos Humanos y el DIH. (2007) *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. PLANEDH. Bogotá.
- Noddings, Nel. (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Papacchini, Angelo (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Cali: Universidad del Valle.
- Puig, José. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós
- Quintero, M. y Ramírez, J. P. (2009) *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2003) *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, Paul (2004) *Volverse capaz, ser reconocido. Discurso recepción del premio Kluge*. Washington: Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.
- Rodríguez, Álvaro. (2012) *Las universidades lasallistas comunidades de memoria y esperanza para la sociedad actual*. Discurso ante la AIUL en Filipinas. Disponible on-line en http://www.rodriquez.cr/mare/index.php?option=com_content&view=article&id=54:discurso-del-hno-alvaro-rodriquez-superior-general-de-los-hermanos-de-las-escuela-cristianas&catid=15:el-juicio&Itemid=9
- Sandoval, C. (1996) *Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Tünnermann Bernheim C. *Educación en derechos humanos en los sistemas educativos* [en línea], disponible en www.bibliojuridica.org/libros/4/1843/6.pdf recuperado 2 de noviembre de 2008.
- UNESCO (2011) *Una crisis encubierta, conflictos armados y educación*. Disponible on-line: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>
- Whiterell, C. (2005) Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En: Mc Ewan, H y Egan K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.