

De l'éducation à la paix à l'éducation mondiale

Elly Hermon

Volume 23, Number 1, 1997

L'éducation dans une perspective planétaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031903ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031903ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hermon, E. (1997). De l'éducation à la paix à l'éducation mondiale. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 77-90. <https://doi.org/10.7202/031903ar>

Article abstract

This article describes the evolution of peace education as a concept in the current century, specifically as to the adaptation of both its content and objectives to the changing international context and to new educational priorities. The author describes the beginnings of peace education as a transdisciplinary and a transnational approach developed between the two Great Wars. Following is an analysis of how the concept evolved with recent definitions classified along two major lines: specialization/globalization and objectivity/promotion of values.

De l'éducation à la paix à l'éducation mondiale

Elly Hermon
Chercheur autonome

Résumé – La présente étude offre un survol de l'évolution conceptuelle de l'éducation à la paix au cours de notre siècle, notamment en ce qui concerne l'adaptation de son contenu et de ses orientations au contexte international changeant et aux nouvelles priorités de l'œuvre éducative. L'auteur retrace les débuts de l'éducation à la paix en tant qu'approche éducative transdisciplinaire et transnationale dans l'entre-deux-guerres; il analyse l'évolution de ce concept dont la définition s'est fixée plutôt tardivement selon deux doubles voies: spécialisation/globalisation et objectivité/diffusion des valeurs.

Introduction

La présente étude se propose d'offrir un survol de l'évolution conceptuelle de l'éducation à la paix au cours de notre siècle, notamment en ce qui concerne l'adaptation de son contenu et de ses orientations au contexte international changeant et aux nouvelles priorités de l'œuvre éducative. Cette analyse vise à mettre en relief la genèse et l'évolution d'un consensus international quant à la portée et aux orientations de l'éducation à la paix; par conséquent, elle sera centrée sur l'œuvre des grandes organisations internationales dans ce domaine.

Le point de départ de cet article a trait à l'émergence de l'éducation à la paix comme approche éducative transdisciplinaire et transnationale dans l'entre-deux-guerres. L'analyse de son évolution conceptuelle ultérieure se complique par une certaine confusion d'ordre conceptuel et terminologique qui plane au-dessus de la définition même de l'éducation à la paix en ce qui concerne sa portée, l'étendue de son champ d'action, ses priorités et ses méthodes. Cette confusion est déterminée dans une large mesure par le fait que l'édifice conceptuel de l'éducation à la paix s'est bâti par étapes, chacune se caractérisant par ses propres priorités et ses propres conceptions de la paix et de la place que devrait tenir l'éducation dans sa promotion. Cette évolution est marquée par la manifestation d'approches divergentes de la conceptualisation de l'éducation à la paix qui pourraient être classées selon deux lignes de clivage, à savoir la spécialisation devant la globalisation et l'objectivité par rapport à la diffusion des valeurs.

Spécialisation contre globalisation – Ce clivage s'est manifesté surtout à partir des années soixante-dix, notamment sur le plan méthodologique, mais il comporte également d'importantes implications d'ordre conceptuel. Il permet la distinction entre deux approches divergentes de l'éducation à la paix.

L'une va dans le sens de la spécialisation ou de la fragmentation de la problématique générale de la paix en formant des branches spécialisées¹. Celles-ci sont consacrées spécifiquement à l'étude des aspects suivants: la résolution pacifique des conflits internationaux, le désarmement, la compréhension internationale, voire des questions telles que le développement international, le respect des droits de l'homme dans une acception large du terme, la protection de l'environnement. Les rapports étroits de ces questions avec la paix ne sont devenus évidents que dans des phases relativement récentes de l'évolution conceptuelle de l'éducation à la paix au cours de notre siècle et notamment pendant les trois dernières décennies.

La seconde approche de la conceptualisation de l'éducation à la paix que détermine cette ligne de clivage va dans un sens opposé à la première. Elle encourage l'intégration dans ce domaine de nouvelles dimensions de ce qu'on perçoit comme problématique générale dont dépend le maintien de la paix aux différents niveaux de l'organisation sociale. Cette approche globalisante présente l'éducation à la paix comme un vaste champ d'action multidimensionnel, mais indivisible, portant sur les principaux aspects de la problématique mondiale et dont la cohérence se justifie par des rapports d'interdépendance et de complémentarité. La problématique de la paix conçue dans cette perspective porte sur l'ensemble des efforts menés en vue du développement d'une culture de paix à l'échelle planétaire par la recherche des solutions structurelles aux causes profondes des conflits. Par conséquent, une nouvelle terminologie s'est imposée utilisant des termes qui, par leur référence commune au même cadre conceptuel globalisant, sont dans une large mesure interchangeables, tels qu'éducation à vocation internationale, *global education* ou éducation planétaire².

Objectivité contre diffusion des valeurs – Un autre clivage majeur dans la conceptualisation de l'éducation à la paix touche à la définition des objectifs mêmes de cette approche éducative. Il s'agit d'une dichotomie entre deux orientations divergentes: l'une vise à dispenser des connaissances jugées «objectives» sur la paix, les conflits internationaux, leurs causes et les moyens d'y remédier; l'autre cherche à aller encore plus loin en contribuant à la diffusion de valeurs jugées indispensables pour la promotion de la paix et son maintien (Brock-Utne, 1994). Ce clivage, plus ancien que le précédent, remonte aux débuts de l'éducation à la paix. Le débat qui l'entoure, très vif déjà dans la période de l'entre-deux-guerres (Hermon, 1983), n'a d'ailleurs rien perdu de son acuité de nos jours.

La perspective historique revêt une importance particulière pour la compréhension de la raison d'être de l'extension progressive du champ conceptuel et de la portée de l'éducation à la paix. Elle permet notamment de mieux comprendre les

nouvelles perceptions des facteurs dont dépendent le maintien de la paix et de leurs rapports mutuels. Elle est également utile pour l'examen de l'approche conceptuelle de l'éducation à la paix orientée vers la création des branches spécialisées axées sur des problématiques plus limitées comme la résolution pacifique des conflits, le désarmement, le développement et les droits de l'homme. L'analyse de la genèse de ces branches et leur justification sur le plan épistémologique permet de mieux comprendre comment le contexte historique a déterminé la définition de certaines priorités ou centres d'intérêt de la problématique générale faisant l'objet de l'éducation à la paix et le développement de méthodologies spécialisées pour les traiter séparément³. Notons encore que ces branches revêtent généralement un caractère interdisciplinaire ou transdisciplinaire et que des méthodologies sont adaptées aux différents niveaux de l'enseignement.

L'éducation à la paix dans l'entre-deux-guerres

L'émergence d'un mouvement international d'éducation à la paix

La période de l'entre-deux-guerres se présente comme une étape particulièrement significative dans l'évolution de l'éducation à la paix tant sur le plan conceptuel qu'organisationnel. C'est précisément dans cette période que certaines questions fondamentales, qui n'ont d'ailleurs rien perdu de leur pertinence même de nos jours, ont été posées. Parmi celles-ci figurent des points tels que le poids à accorder aux diverses disciplines dans l'éducation à la paix, l'importance à accorder respectivement à l'orientation scientifique de l'enseignement et à l'infusion des valeurs, l'équilibre souhaitable entre valeurs patriotiques et valeurs internationalistes ou universelles, les méthodes à adopter aux divers niveaux de l'enseignement en vue du développement de l'éducation à la paix, le rôle des autorités dans l'orientation de l'enseignement et le respect de l'autonomie intellectuelle des enseignants et des apprenants (Hermon, 1986b).

L'euphorie suscitée par la création de la Société des nations (SDN) a contribué considérablement à la coordination internationale des efforts entrepris dans le domaine de l'éducation à la paix. Cette coordination s'est avérée toutefois problématique dès le départ en raison de réticences manifestées par les gouvernements en ce qui concerne toute intervention des instances internationales dans le domaine de l'éducation, dont le contrôle était considéré comme une prérogative nationale. Les organes spécialisés de la SDN qui se sont occupés d'éducation à la paix ont donc dû agir avec beaucoup de circonspection, limitant leur action au développement de l'enseignement des principes de la SDN et de l'idée de la coopération internationale. Cette action menée à l'échelle internationale s'est manifestée notamment par des contacts avec les représentants des gouvernements et des organisations internationales non gouvernementales (OING) intéressées au développement de l'esprit international. Ces organes de la SDN ont assumé ainsi une fonction de coordination et de liaison entre l'opinion publique

internationale, canalisée par les OING, et les gouvernements à qui incombait de traduire en action les vœux exprimés par celles-ci. Il faut noter toutefois que la susceptibilité des gouvernements jaloux de leurs prérogatives ne permettait guère à cette action de dépasser de beaucoup le cadre des enquêtes et des recommandations dont l'application était laissée à leur gré. Malgré les limites de sa liberté d'action, la SDN a apporté une contribution décisive à la création d'un véritable mouvement international favorable à l'éducation à la paix caractérisé par la collaboration entre ces trois paliers: les OING, les gouvernements et les organisations intergouvernementales⁴.

Le rôle des organes spécialisés de la SDN impliqués dans la promotion de cette collaboration a été analogue à celui qui a été assumé par la suite par l'UNESCO. Ce dernier organisme a adopté des méthodes de travail semblables à celles de ses prédécesseurs de l'entre-deux-guerres telles que les sondages effectués auprès des autorités nationales compétentes et des OING préalablement à la formulation de recommandations en vue du développement de l'éducation à la paix. L'application de ces recommandations s'est avérée problématique dans le cas de la SDN comme dans celui de l'UNESCO. Il reste que, dans les deux cas, ces recommandations ont contribué à l'élaboration des fondements normatifs de l'éducation à la paix et à la mise en place de certains procédés qui devaient faciliter la mise en application des principes énoncés.

Vers l'élargissement du cadre conceptuel de l'éducation à la paix

Sur le plan conceptuel, le développement de l'éducation à la paix a été marqué par un vif débat concernant à la fois sa portée et ses méthodes. Une évolution considérable s'est produite sur ce plan depuis l'émergence du mouvement international de l'éducation à la paix de l'entre-deux-guerres. Au départ, l'accent a été mis sur les efforts visant à promouvoir la bonne entente internationale mais, avec l'installation de régimes totalitaires à orientation raciste tels que le régime nazi, la dimension des droits de l'homme a gagné progressivement de l'importance, du moins en ce qui a trait à la tolérance, une acception qui concerne l'un des aspects particuliers de ce terme. Un débat orageux s'est déclenché alors autour de la question de l'opportunité de prises de position contre l'idéologie officielle de certains pays, ce qui a été considéré dans certains milieux internationaux et pédagogiques comme une politisation indésirable de l'enseignement (Hermon, 1987a). Une controverse semblable s'est développée d'ailleurs durant la période de la guerre froide: cela a eu un effet paralysant considérable sur l'œuvre de l'éducation à la paix et aux droits de l'homme menée à l'échelle internationale. L'éducation aux droits de l'homme et à la paix éprouve donc des difficultés à rester politiquement neutre, surtout dans des situations de confrontation idéologique qui mettent en question les valeurs qui représentent sa propre raison d'être. Un certain degré de militantisme semble ainsi être inhérent à la finalité de cette approche pédagogique.

L'éducation à la paix en tant que désarmement moral

L'élargissement du cadre conceptuel de l'éducation à la paix durant l'entre-deux-guerres a été marqué également par le développement du concept de «désarmement moral» (Hermon, 1989). Cela représente la première tentative, partiellement réussie d'ailleurs, de formuler, sur le plan intergouvernemental mondial, un ensemble de mesures qui, dépassant largement le cadre de l'éducation formelle, débouchaient sur la notion plus large de la préparation psychologique de la paix. Ces mesures devaient devenir applicables par le biais d'une convention internationale conçue comme le complément d'un accord international, longuement négocié mais jamais conclu, en vue du désarmement militaire.

L'éducation à vocation internationale: vers une vision globalisante de l'éducation à la paix

Un développement qui a influé considérablement sur la conceptualisation de l'éducation à la paix dans la période de l'après-guerre a été l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* en 1948 ainsi que la reconnaissance des principes de l'universalité et de la complémentarité de leurs diverses catégories. L'intégration d'une vision large des Droits de l'homme, dont le respect est considéré comme une condition essentielle du maintien de la paix, dans le domaine de l'éducation à la paix, renforce la tendance à concevoir celle-ci comme étant fondée sur une approche éducative globalisante qui transcende les limites des branches spécialisées consacrées spécifiquement à l'étude de différents aspects de la problématique générale dont dépend le maintien de la paix.

Les délibérations de divers forums internationaux, intergouvernementaux et non gouvernementaux, ont renforcé cette vision large des Droits de l'homme. Celle-ci met en relief la complémentarité de leurs diverses catégories, y compris le droit à la paix, le droit au développement et le droit de vivre dans un environnement sain. Ces derniers droits appartiennent aux nouvelles générations des Droits de l'homme qui se sont progressivement ajoutés aux droits définis par la *Déclaration universelle*. Le concept des Droits de l'homme, comme d'ailleurs celui de la paix, apparaît ainsi comme un concept évolutif intégrant progressivement de nouvelles dimensions. Cette évolution mène à une interrelation toujours plus accentuée entre ces deux concepts qui deviennent ainsi inséparables⁵.

Parmi les documents fondamentaux qui cristallisent cette vision de la paix et des interrelations entre les facteurs essentiels à son maintien et qui caractérisent le cadre conceptuel de l'éducation à vocation internationale figure notamment 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 formulée par la conférence générale de l'UNESCO en 1974. Ce document affirme que le terme

«éducation à vocation internationale» représente une «expression succincte des diverses connotations» des termes mentionnés ci-haut, les termes de compréhension, coopération et paix internationales étant considérés comme «un tout indivisible». L'accent mis sur l'éducation à la compréhension internationale est déterminé de toute évidence par le contexte de la guerre froide dans lequel a été adopté la *Recommandation de 1974*. Dans le souci d'apaiser les tensions de la guerre froide, ce document appelle au développement des «relations amicales entre peuples et États ayant des systèmes sociaux et politiques différents».

Mondialisation et éducation à la paix

Déjà la *Recommandation de 1974* souligne que toute politique d'éducation devrait contenir une «dimension internationale» et comporter une «perspective mondiale» ainsi que «la conscience de l'interdépendance mondiale croissante des peuples et des nations». La pertinence de cette approche est aussi mise en relief par la tendance actuelle vers la globalisation du monde qui se caractérise par certains processus intégratifs d'ordre politique, économique et culturel. De plus, une certaine prise de conscience est jugée indispensable au bon déroulement de ces processus. C'est donc à ce niveau que l'éducation aux Droits de l'homme, à la paix et à la protection de l'environnement, dimension essentielle de tout développement durable (Mayor, 1992), est censée jouer un rôle de premier plan en préparant l'esprit des populations qui se trouvent à différents stades de développement à concevoir les conditions de leur développement dans une optique qui fait ressortir les fondements de leur communauté d'intérêts. Celle-ci transcende les divergences d'orientation des populations qui vivent dans des conditions très différentes et qui ont, par conséquent, des perceptions différentes des priorités immédiates de leur propre développement. La réalisation d'un consensus touchant certaines valeurs fondamentales de portée universelle devient ainsi possible même si, sur le plan pédagogique, des adaptations aux contextes spécifiques restent toujours nécessaires afin de tenir compte des besoins particuliers de sociétés différentes. D'où l'utilité de l'adoption d'un programme d'enseignement mettant en relief les points de convergence des intérêts des populations qui se trouvent à différents stades de développement. L'importance d'une telle vision de la paix et de l'interdépendance entre les facteurs dont dépend son maintien est soulignée dans un document du Bureau international d'éducation, document où est défini le contenu de l'éducation à vocation internationale:

En fait, respecter les droits de l'homme, c'est aussi œuvrer pour la paix. Mais comment bâtir la paix sans reconnaissance d'autrui et de ses droits, sans compréhension mutuelle – compréhension internationale? Et comment serait-il possible de rechercher la paix et se livrer à la course aux armements? On constate aussi qu'il existe une très grande interrelation entre tous ces secteurs. L'augmentation de leur interdépendance aux points de vue économique, social et culturel a provoqué la prise de conscience du besoin de promouvoir une éducation tenant compte de ces nouvelles normes universelles (Montandon et BIE, 1983, p. 6).

La recherche contemporaine tend d'ailleurs à confirmer la lente émergence d'un consensus international quant aux objectifs normatifs de l'éducation à la responsabilité sociale, un terme englobant l'éducation à vocation internationale, et les moyens à employer en vue de leur réalisation. Ces objectifs sont définis comme une anticipation «d'une société harmonisée à travers la communauté, le temps et l'espace, et pluridisciplinaire et imaginative par ses modes d'apprentissage». Cette définition suppose l'élaboration d'une éducation qui «doit chercher à limiter et à isoler l'hostilité, et à créer une atmosphère positive dans laquelle la diversité humaine peut être considérée comme libératrice. [C'est pourquoi] il n'est pas souhaitable que tous les changements soient dirigés vers les mêmes buts afin que des cultures différentes puissent exister» (Ray, 1994, p. 47). L'émergence d'un tel consensus international renforcerait la thèse selon laquelle le processus de la mondialisation et le maintien de la diversité culturelle ne seraient pas nécessairement incompatibles.

Notons enfin que le concept d'interdépendance internationale dans le contexte de la mondialisation ne fait pas l'objet d'un consensus dans la mesure où il est contesté par ceux qui estiment que ce processus tend plutôt à renforcer l'asymétrie des rapports de forces. Toutefois, dans le cadre des grandes organisations internationales faisant partie du système des Nations Unies, on remarque une tendance très nette à présenter l'interdépendance internationale comme un facteur de première importance dont l'éducation à vocation internationale doit tenir compte (Gohsh, 1994).

Cette vision globalisante des facteurs qui devraient faire l'objet de l'éducation à vocation internationale se retrouve également dans le projet de Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les Droits de l'homme et la démocratie, adopté en 1994 par la Conférence internationale de l'éducation (CIE), qui stipule que les stratégies relatives à sa mise en œuvre devraient être «globales, systémiques, s'adresser à un ensemble très large de facteurs» (UNESCO/BIE, 1994, paragraphe 14*a*).

Paix et éducation à la démocratie: révision du cadre conceptuel de l'éducation à vocation internationale

L'éducation à la démocratie représente une orientation prioritaire, relativement récente, de l'éducation à vocation internationale. La place centrale qu'elle occupe actuellement dans les programmes d'éducation à vocation internationale inspirés par l'UNESCO est attestée, en plus des travaux de divers forums internationaux, par le remplacement de fait de la *Recommandation de 1974* par de nouveaux instruments où sont définies les nouvelles priorités de l'éducation à vocation internationale. Ces instruments – *Déclaration de principes* et *Cadre d'action intégré* – adoptés à la 44^e session de la CIE (1994), ont relégué à l'histoire la *Recommandation de 1974*. Cette nouvelle priorité, attribuée à l'éducation à la démocratie, est déterminée par le contexte international issu de la fin de la guerre froide, contexte qui valorise et stimule la diffusion des valeurs démocratiques occidentales. L'interdépendance entre les concepts

de paix et de démocratie est soulignée dans la *Déclaration de la CIE* qui incite au développement «d'une culture de paix et de démocratie» (UNESCO/BIE, 1994). La réorientation de l'éducation à vocation internationale par rapport à la *Recommandation de 1974* se manifeste assez nettement sur le plan terminologique. Des termes associés aux conflits idéologiques Est-Ouest et Nord-Sud, tels que colonialisme, néocolonialisme, fascisme ou des allusions à la dominance de certains pays et groupes sociaux qui figurent dans la *Recommandation de 1974* sont absents de la *Déclaration de 1994*. Doit-on conclure que ce dernier document est moins progressiste que le précédent? Il serait peut-être imprudent de tirer une telle conclusion. La *Déclaration de 1994* reflète les changements survenus dans le contexte international depuis 1974 dans la mesure où elle accorde la priorité à la promotion de la démocratisation conçue comme étant, surtout dans le contexte de l'après-guerre froide, indispensable à la consolidation de la paix. Elle évite de s'attaquer de front au modèle de développement prédominant, ce qui serait politiquement inacceptable sinon irréaliste, tout en cherchant à corriger certains méfaits de ce modèle en critiquant, par exemple, le fossé qui existe entre pays riches et pays pauvres, ou en insistant sur la nécessité d'adopter un modèle de développement durable.

La promotion d'une culture de paix

Les liens étroits qui existent entre la promotion des valeurs démocratiques et les efforts visant à la promotion de la paix sont soulignés également dans le tout récent programme de l'UNESCO pour une culture de la paix, formellement établi en 1994. Il s'agit d'un projet d'une portée mondiale qui vise à faciliter le passage d'une culture de guerre à une culture de paix. Les fondements conceptuels de ce processus stipulent que «les premiers jalons de ce passage d'une culture de la guerre à une culture de la paix ont pour nom justice et liberté, deux valeurs fondamentales de la démocratie» (UNESCO, 1994a). L'importance du processus de la démocratisation y est ainsi soulignée de même que «l'actuelle multiplication de conflits interculturels est le résultat de longues années d'oppression, de silence et de fermentation de la haine», référence assez nette au contexte général de la fin de la guerre froide et de la résurgence de conflits interethniques. En même temps, l'importance du processus éducatif pour le passage souhaité à une culture de paix est mise en évidence: on note, par exemple, la nécessité de réviser les manuels d'histoire «de façon à inculquer des attitudes fondées sur la non-violence, le partage et la recherche d'une meilleure connaissance de l'autre». Ce nouveau programme cherche notamment à combiner les actions de gestion et de prévention de conflits ainsi que des activités postérieures aux conflits, en vue de la consolidation de la paix. Les participants du premier Forum international sur une culture de la paix, tenu à San Salvador en 1994, ont insisté sur les liens de ce programme avec la nécessité de promouvoir «la justice, les droits de l'homme, la démocratie et le développement», tout en soulignant l'importance de la participation des citoyens à tous les niveaux à l'édification d'une culture de la paix (*Ibid.*). Ainsi, la paix elle-même dans une culture de la paix n'est plus conçue dans des termes

négatifs, à savoir l'absence de conflits armés, mais en termes positifs qui font appel à la promotion de la justice et de l'harmonie sociale et au respect des droits des êtres humains de réaliser pleinement leurs potentialités (*Ibid.*). La paix étant conçue dans une optique aussi large, la mise en œuvre du programme *Culture de la paix* au Salvador, par exemple, a nécessité l'élaboration d'une nouvelle approche intégrant tous les domaines de compétence de l'UNESCO (UNESCO, 1994b).

Le programme «Culture de la paix» de l'UNESCO représente ainsi une mise en application de l'approche globalisante et systémique qui met en relief les interrelations entre les divers facteurs dont dépend le maintien de la paix. L'adoption d'une vision aussi large de la paix et les tentatives de la mettre en œuvre reflètent un certain consensus de la communauté internationale sur les valeurs qui devraient inspirer une culture de paix. Une mise en garde s'impose toutefois : ce consensus ne peut évacuer certaines tensions qui subsistent entre différents principes qui risquent de se trouver en opposition dans certaines circonstances. D'où la recommandation de «maintenir un équilibre précaire [entre ces principes] qui nous préserve de nous trouver dans des situations désespérées ou d'avoir à faire des choix intolérables». Pour cela, il faudrait que «certains aspects du comportement social transcendent les différences culturelles entre les groupes» (UNESCO, 1994b). Il importe aussi d'éviter que le consensus relatif à certaines valeurs s'érige en dogmes cristallisés sous forme d'instruments opérationnels, tels que chartes et déclarations de principes (*Ibid.*). Ces instruments devraient en tout état de cause rester ouverts à des révisions subséquentes susceptibles d'en permettre l'adaptation aux réalités changeantes et à leurs reflets sur le plan de la conceptualisation des valeurs et de l'évaluation de leur pertinence. Le consensus relatif aux valeurs à infuser dans l'enseignement revêt donc un caractère évolutif dont le maintien représenterait une garantie contre les dogmatismes de toutes sortes. La précarité de ce consensus et ses limites sont reflétées par les différentes perceptions des priorités respectives des sociétés se trouvant à différents stades de développement⁶. D'où la nécessité de l'adaptation de la diffusion des valeurs jugées universelles aux contextes spécifiques de l'œuvre éducative.

Conclusion et suggestions pour la promotion de l'éducation dans une perspective planétaire

L'évolution conceptuelle de l'éducation à la paix reflète, dans une large mesure, l'évolution du concept de paix, ou plutôt celle des priorités de l'action à mener en vue d'en assurer le maintien. Dans l'entre-deux-guerres, celles-ci ont porté essentiellement sur la résolution pacifique des conflits internationaux et sur la promotion de la bonne entente internationale, ce qui correspondait à la structure et aux priorités de la vie internationale à cette période. Dans l'après-guerre, aux temps de la guerre froide et de la décolonisation, ces priorités ont cédé la place à d'autres qui reflétaient davantage les préoccupations liées aux conflits Est-Ouest et Nord-Sud, et à leurs répercussions idéologiques. Celles-ci se sont naturellement reflétées dans la conceptualisation de l'éducation à la paix, dont le cadre conceptuel s'est élargi pour tenir compte des facteurs

associés aux causes profondes des conflits et de leurs interrelations. La *Recommandation de 1974* de l'UNESCO met ainsi en relief les interrelations étroites entre le respect des droits de l'homme, le développement international, la justice sociale et la paix. L'éducation à la paix tend alors vers un discours globalisant qui cherche à tenir compte de l'ensemble des priorités respectives des deux grands blocs idéologiques antagonistes tout en attribuant une priorité élevée à l'éducation à la compréhension internationale, dans un effort évident pour les rapprocher. Son incidence reste toutefois limitée, car l'effet paralysant de la confrontation idéologique de la guerre froide alimente l'inertie des autorités nationales en matière d'éducation (Brown, 1978; Marklund, 1980). En même temps, une tendance opposée à cette conception globalisante se manifeste pour faire face au danger d'une conflagration générale qui paraît imminente. C'est ainsi qu'au moment même de l'adoption de la *Recommandation de 1974* de l'UNESCO s'amorce le développement d'une branche spécialisée de l'éducation à la paix, l'éducation au désarmement centrée sur un problème spécifique et urgent.

La fin de la guerre froide et ses répercussions idéologiques se sont reflétées à leur tour dans la conceptualisation de l'éducation à la paix ainsi que dans le cadre conceptuel plus large de l'éducation à vocation internationale. Par ailleurs, la confrontation Nord-Sud se trouve également considérablement affectée par les bouleversements de la fin de la guerre froide. Un changement d'orientation se manifeste alors sur le plan de l'éducation à vocation internationale. Celui-ci s'exprime dans la *Déclaration de principes* et dans le *Cadre d'action intégré* adoptés par la CIE en 1994 et qui remplacent de fait la *Recommandation de 1974* de l'UNESCO. Ces nouveaux instruments normatifs sont de première importance pour la révision du cadre conceptuel de l'éducation à vocation internationale en traçant les nouvelles priorités de l'après-guerre froide, notamment l'éducation à la démocratie qui se substitue à la compréhension internationale en tant qu'orientation prioritaire de ce champ d'action. Le programme «Culture de paix», mis en œuvre par l'UNESCO en même temps, consacre ce changement d'orientation. Les concepts de paix et de démocratie y sont présentés comme étroitement interdépendants. Par l'ampleur de sa portée et par l'importance qu'il attache à l'éducation, ce programme confirme la prédominance de la vision globalisante de l'éducation à la paix; celle-ci devient une éducation conçue dans une perspective mondiale cherchant à répondre aux problèmes actuels des sociétés contemporaines, très souvent plongées dans des luttes intestines alimentées par la carence des structures démocratiques. Une telle vision comporte nécessairement un ambitieux projet éducatif. À ce propos, une mise en garde à l'adresse de ceux dont dépend largement la réalisation de ce projet, à savoir les éducateurs, ne serait peut-être pas inutile.

L'ampleur de la tâche du développement de l'éducation à vocation internationale et de la propagation d'une culture de paix à l'échelle planétaire est de nature à susciter un certain scepticisme, notamment chez ceux qui se centrent sur l'analyse des écarts bien réels et importants entre les principes énoncés, les vœux exprimés et les réalités des rapports de force sur la scène internationale, de la prédominance des intérêts particuliers et de certaines tendances chaotiques génératrices d'instabilité et de conflits

caractérisant l'ère contemporaine. Ces difficultés peuvent paraître comme des obstacles insurmontables sur la voie de la réalisation des objectifs de cette approche éducative (Hénaire, 1995). Mais au risque d'être pris pour un idéaliste, peut-on esquisser en dernière analyse la question cruciale qui devrait préoccuper tout éducateur favorable aux objectifs fondamentaux de cette approche: l'éducation mondiale ou à vocation internationale n'aurait-elle pas précisément comme finalité de faciliter la transformation des idéaux en réalités? La réponse n'est pas aussi évidente que cela à prime abord. Notons à ce propos la distinction très pertinente que font certains auteurs entre l'éducation ayant comme objet d'étude les questions liées aux problématiques de la paix, du développement, etc., et l'éducation qui vise à promouvoir la paix, le développement, etc. (Brock-Utne, 1994). Il s'agit là de la vieille dichotomie entre l'approche axée sur la transmission de certaines connaissances jugées plus ou moins objectives, dans la mesure où elles porteraient moins à la controverse, et celle impliquant l'infusion de certaines valeurs dans l'enseignement, ce qui comporte des prises de position menant davantage à la controverse. On déduit ainsi que la question «comment faire» est tout aussi importante que les questions «quoi faire» et «pourquoi le faire». Autrement dit, les questions d'ordre méthodologique sont tout aussi fondamentales que celles liées à la définition du contenu de l'enseignement et de ses orientations.

La diffusion des valeurs associées à des concepts de type systémique, tel que celui de culture de paix, se trouverait facilitée par l'adoption d'une approche pédagogique qui mettrait l'accent sur les interrelations entre les divers phénomènes étudiés. L'interdépendance, concept clé sous-jacent au cadre conceptuel de la culture de paix, pourrait faire ainsi l'objet d'une démonstration scientifique plus efficace que les discours abstraits, ce qui rendrait plus discrète la diffusion des valeurs associées à ce concept.

Le pluralisme, trait fondamental d'une société démocratique, devrait également faire l'objet d'une démarche pédagogique appropriée. Les éducateurs devraient ainsi être fortement encouragés à susciter dans le cadre de leur travail scolaire des débats sur l'information véhiculée dans les médias touchant des questions controversées, mais cela devrait se faire en tenant compte des exigences du développement de l'autonomie intellectuelle et du sens critique des apprenants. Ces exigences primordiales devraient être conciliées avec l'infusion des valeurs dans l'enseignement pour permettre aux élèves de développer la capacité de formuler leur propre jugement sur la base d'une information aussi objective que possible, ce qui est indispensable à l'apprentissage d'un exercice éclairé de leurs droits démocratiques et, notamment, le droit d'exprimer leurs propres points de vue. Le droit des éducateurs d'exprimer leurs opinions personnelles au cours de tels échanges de vues devrait certes être respecté, sauf dans le cas où, en raison de l'âge et du niveau des connaissances des apprenants, cela risquerait de permettre aux éducateurs d'imposer à ceux-ci leurs propres vues, en s'exposant ainsi à l'accusation de mener une œuvre d'endocritisme incompatible avec le caractère démocratique de l'enseignement. De tels échanges de vues devraient donc être conçus comme un exercice démocratique visant à développer le sens critique des apprenants ainsi que leur capacité de discernement et de formulation de jugements éclairés sur

la base d'une information objective et de l'évaluation d'opinions diverses – l'objectivité de l'information se prête en elle-même à la controverse – qui ne correspondent pas nécessairement au point de vue personnel de l'éducateur. La diffusion de valeurs pourrait toujours se faire dans ce contexte, mais de façon plutôt discrète, par exemple par un choix judicieux du matériel pédagogique, en évitant le recours à des discours à caractère propagandiste⁸. Ces règles, qui devraient être respectées quelle que soit l'approche pédagogique adoptée, revêtent une importance particulière dans le contexte d'une approche éducative visant à contribuer au développement d'une culture de paix et de démocratie. Il va de soi que leur application en ce qui concerne le traitement de questions controversées dans un contexte éducatif contribue aussi au développement du sens critique ainsi que de celui de la tolérance, en apprenant non seulement à formuler et à défendre un point de vue personnel, mais également à respecter les opinions d'autrui, même quand elles ne correspondent pas à sa propre vision du monde. C'est peut-être en cela que réside l'essence même de l'approche pédagogique participative, considérée, surtout par les courants plus radicaux de la pensée pédagogique, comme inséparable de la réalisation des objectifs de l'éducation dans une perspective planétaire. L'hommage rendu à Paulo Freire, célèbre champion de l'approche pédagogique participative, qui, après avoir fait l'objet d'acribes critiques, a été honoré par la communauté internationale (lauréat du prix UNESCO de l'éducation pour la paix et honoré par la 44^e session de la CIE), témoigne d'une certaine évolution dans le sens de la reconnaissance internationale des mérites de cette approche.

NOTES

1. Pour un aperçu de cette approche, voir Paillé (1990). Pour une critique sommaire de celle-ci, voir Hermon (1986a).
2. Voir, à titre d'exemple, Peccei (1983). Pour un aperçu de cette évolution, voir Reardon (1988).
3. Sur le développement de ces branches: Corradini (1980), Brock-Utne (1988), Reardon (1978, 1988), Burns (1980, 1981).
4. Sur cette collaboration et le rôle des ONG dans ce contexte, voir Hermon (1985, 1987a, 1988).
5. Sur la contribution des ONG internationales à l'élaboration de cette vision et à son intégration dans le cadre conceptuel de l'éducation à la paix, voir Hermon (1987b).
6. Pour un aperçu des perceptions des sociétés en développement, de leurs priorités respectives et de leur incidence sur la conceptualisation de l'éducation à la paix, voir Diaz et Ritchie (1988) et Kurvey (1995).
7. Voir, à titre d'exemple, les réflexions critiques de Hénare (1995).
8. Le discours propagandiste comportant la diffusion des valeurs par l'enseignement à partir de la prémisse selon laquelle les valeurs de certains groupes sont universellement valides a été présenté comme une approche adoptée par les milieux conservateurs dans le domaine de l'éducation morale (Haavelsrud, 1994, p. 224).

Abstract – This article describes the evolution of peace education as a concept in the current century, specifically as to the adaptation of both its content and objectives to the changing international context and to new educational priorities. The author describes the beginnings of peace education as a transdisciplinary and a transnational approach developed between the two Great Wars. Following is an analysis of how the concept evolved with recent definitions classified along two major lines: specialization/globalization and objectivity/promotion of values.

Resumen – Este artículo hace un rápido examen de la evolución conceptual de la educación sobre la paz en este siglo, principalmente en lo que toca a la adaptación de su contenido y sus orientaciones al contexto internacional cambiante y a las nuevas prioridades de la obra educativa. La autora encuentra los inicios de la educación sobre la paz como enfoque educativo transdisciplinario y transnacional, en el periodo entre las dos guerras mundiales. La autora analiza la evolución de este concepto cuya definición se fijó más bien tarde según dos vías dobles: especialización – globalización y objetividad – difusión de valores.

Zusammenfassung – Die Verfasserin stellt hier die begriffliche Entwicklung des Friedens in der Erziehung im 19. Jahrhundert dar, und zwar vor allem im Hinblick darauf, wie sich dieser Begriff dem sich ständig wandelnden internationalen Rahmen und den neuen Prioritäten des Erziehungswesens angepasst hat. Die Verfasserin verfolgt diesen Begriff zurück bis in die Zwischenkriegszeit, als man davon als etwas über den Lehrfächern Stehendes und «Transnationales» sprach. Sie analysiert die Entwicklung des Begriffs, dessen Definition sich schließlich auf zwei Achsen festgelegt hat: die Achse der Spezialisierung/Globalisierung und die Achse der Objektivität/Verbreitung der Werte.

RÉFÉRENCES

- Brock-Utne, B. (1988). Disarmament education: The European evolution. In D. Ray (dir.), *Peace education: Canadian and international perspectives* (p. 112-128). London, ON: Third Eye.
- Brock-Utne, B. (1994). The distinction between education about peace and development and value-oriented education to promote them. In D. Ray (dir.), *Education for human rights: An international perspective* (p. 55-82). Paris: UNESCO/BIE.
- Brown, G. W. (1978). International understanding and national inertia. A curriculum reform which has not happened. *The New Era*, LIX(4), 128-133.
- Burns, R. (1980). Development education and disarmament education. Some comparisons and implications. *Bulletin of Peace Proposals*, 3.
- Burns, R. (1981). Éducation pour le développement et éducation pour la paix. *Perspectives*, XII(2), 135-152.
- Corradini, A. (1980). *Le développement de l'éducation au désarmement en tant que domaine d'étude distinct: analyse d'introduction* (document présenté au Congrès mondial sur l'éducation pour le désarmement). Paris: UNESCO.
- Diaz, J. et Ritchie, M. (1988). Peace education from Latin American perspective: Thoughts and reflections. In D. Ray (dir.), *Peace education: Canadian and international perspectives* (p. 137-150). London, ON: Third Eye.
- Gohsh, R. (1994). Multicultural and global education in Canada. In D. Ray (dir.), *Education for human rights: An international perspective* (p. 246-262). Paris: UNESCO/BIE.
- Haavelsrud, M. (1994). Top-down bottom-up and from within perspectives of education for democracy. In D. Ray (dir.), *Education for human rights: An international perspective* (p. 223-234). Paris: UNESCO/BIE.

- Hénai, J. (1995). *L'éducation planétaire à l'épreuve du réel*. Texte présenté à la session d'été 1995 du Projet «Éducation dans une perspective planétaire», Université Laval, Sainte-Foy.
- Hermon, E. (1983). Éducation et vérité: aspects de la réforme de l'enseignement de l'histoire pendant l'entre-deux-guerres. *Réflexions historiques*, 10(2), 295-312.
- Hermon, E. (1985). Regards sur les ONG dans le mouvement international de coopération intellectuelle et d'éducation pour la paix pendant l'entre-deux-guerres. *Annales canadiennes d'histoire*, 20(2), 337-367.
- Hermon, E. (1986a). Conceptual approaches to peace education: Challenges and pitfalls. In P. Arnopoulos (dir.), *Prospects for peace* (p. 69-74). Montréal: Gamma Institute Press.
- Hermon, E. (1986b). Approches conceptuelles de l'éducation en vue de la compréhension internationale dans l'entre-deux-guerres. *Éducation canadienne et internationale*, 15(2), 29-52.
- Hermon, E. (1987a). Le Comité d'entente des grandes associations internationales: un chapitre d'histoire du mouvement international d'éducation pour la paix et la coopération internationale. *Associations transnationales*, 39(2), 68-78; 39(4), 108-117.
- Hermon, E. (1987b). The interrelationships between peace, development, human rights and their impact on the conceptualization of peace education from the viewpoint of the INGO affiliated with the United Nations system. *Associations transnationales*, 39(6), 315-320.
- Hermon, E. (1988). The international peace education movement, 1919-1939. In C. Chatfield et P. Van den Dungen (dir.), *Peace movements and political cultures* (p. 127-142). Knoxville, TN: The University of Tennessee Press.
- Hermon, E. (1989). Le désarmement moral, facteur dans les relations internationales pendant l'entre-deux-guerres. *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 156, 23-36.
- Kurvey, B. (1995). Peace education: An essay from the Indian point of view. *Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung Newsletter*, 4, 7-20.
- Marklund, S. (1980). *Internationalization of education: Some concepts and questions*. Stockholm: Institutionen för internationell pedagogik, Stockholm Universitet.
- Mayor, F. (1992). *L'éducation au service d'un développement durable: relever le défi de Rio*. Allocution prononcée le 17 octobre par Federico Mayor, directeur général de l'UNESCO, à l'ouverture du Congrès mondial sur l'éducation et la communication en matière d'environnement et de développement, Toronto (UNESCO, DG/92/43).
- Montandon, E. et BIE (1983). Éducation pour la compréhension internationale, la paix et les droits de l'homme. *Documentation et information pédagogiques*, 57, 226.
- Paillé, P. (1990). Quelques éléments pour une clarification du champ de l'éducation à vocation internationale. *Éducation canadienne et internationale*, 19(2), 40-60.
- Peccei, A. (1983). Éduquer à la conscience planétaire. In *Éduquer au dialogue des civilisations* (p. 137-148). Québec: Les Éditions du Sphinx.
- Ray, D. (1994). Toward an international definition of education for social responsibility. In D. Ray (dir.), *Education for human rights: An international perspective* (p. 46-54). Paris: UNESCO/BIE.
- Reardon, B. (1978). *A preliminary study of the obstacles to the status of and the potential for education for the promotion of disarmament*. Paris: UNESCO.
- Reardon, B. (1988). Recent developments in peace education in the United States. In D. Ray (dir.), *Peace education: Canadian and international perspectives* (p. 129-136). London, ON: Third Eye.
- UNESCO (1994a). *Programme pour une culture de la paix – Des programmes nationaux à un projet de portée mondiale* (145 EX/15, Paris, 18/8/1994). Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994b). *Un sentiment d'appartenance. Principes directeurs pour l'éducation aux valeurs destinées à promouvoir la dimension humaniste et internationale de l'enseignement*. Paris: UNESCO.
- UNESCO/BIE (1994). *Rapport final de la Conférence internationale de l'éducation* (44^e session), tenue à Genève du 3 au 8 octobre 1994. Paris: UNESCO.