

La reconnaissance de l'autre, condition essentielle de la citoyenneté moderne et de l'éducation aux droits humains

Abraham Magendzo

Volume 23, Number 1, 1997

L'éducation dans une perspective planétaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031908ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031908ar>

[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

Magendzo, A. (1997). La reconnaissance de l'autre, condition essentielle de la citoyenneté moderne et de l'éducation aux droits humains. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 133–143. <https://doi.org/10.7202/031908ar>

Article abstract

This article develops the idea that the most important transformation of the education system should be the development of objectives to "recognize others". Education for human rights provides the ethical force needed to accomplish this task and thus would contribute significantly to the development of modern citizenship. Within this perspective, the author analyses the specific case of Latin America showing the wide discrepancy which separates the discourse and the discriminatory practices. Several pedagogical suggestions are made.

La reconnaissance de l'autre, condition essentielle de la citoyenneté moderne et de l'éducation aux droits humains

Abraham Magendzo
Chercheur

Université d'Humanisme Chrétien, Santiago, Chili

Résumé— Cet article¹ fait ressortir que la transformation la plus profonde du système éducatif devrait être la «reconnaissance de l'autre». L'éducation aux droits humains possède la force éthique utile à la réalisation de cette tâche, d'où sa capacité de contribuer d'une façon significative à la formation de citoyens modernes. Dans cette perspective, l'auteur analyse plus particulièrement la situation qui prévaut en Amérique latine, révélant en quelque sorte l'immense écart qui sépare le discours des pratiques discriminatoires. Le texte prend fin par l'énoncé de plusieurs recommandations d'ordre pédagogique.

Introduction

Dans les pays latino-américains, et plus spécifiquement dans le cadre d'un projet d'éducation, il s'avère difficile sinon impossible, sans la promotion d'une véritable culture fondée sur la reconnaissance de l'autre, de devenir des citoyens modernes dans une société moderne inspirée et animée principalement par le respect des droits humains. Telle est la thèse essentielle de notre présentation.

L'évolution vers l'établissement d'une citoyenneté moderne est étroitement liée au développement et à la croissance de l'Amérique latine (CEPAL, 1992; Banco Mundial, 1991; Sagasti, 1988). Une stratégie de développement économique n'atteint sa pleine efficacité que dans la conjonction de deux objectifs: la compétitivité internationale et la citoyenneté moderne. Ces deux éléments constituent ce que Calderón, Hopenhayn et Ottone (1994) ont appelé «les deux moments d'un cercle vertueux». La réalisation de ces deux objectifs nécessite la mise en œuvre résolue d'une réforme en profondeur de tous les moyens de production et de diffusion des connaissances. Dans cette perspective, le rôle de l'éducation devient, on en conviendra, prépondérant (CEPAL/ UNESCO, 1992).

Notre propos est de mettre en lumière, ne serait-ce que dans une entrée en matière préliminaire et générale, l'idée que l'une des connaissances qui nécessitent la transformation la plus profonde du système éducatif est celle de la «reconnaissance de l'autre». L'éducation aux droits humains possède la force éthique utile à la réalisation de cette tâche, d'où sa capacité de contribuer d'une façon significative à la formation de citoyens modernes.

Nous constatons un fait

En Amérique latine, on a développé, transmis et perpétué officiellement un système de représentations symboliques, d'attitudes devant la vie et de connaissances propres à la culture des groupes sociaux culturellement dominants. C'est ainsi que l'on a ignoré le caractère plurinational, pluriethnique, pluri religieux et multisocial qui distingue nos pays. Cette méconnaissance s'est manifestée notamment par le rejet et la dévalorisation de toute manifestation culturelle essentiellement différente des pratiques du noyau homogénéisateur créateur des mille visages des préjugés, source des discriminations profondément ancrées dans l'être national.

Une structure discriminatoire prend forme très subtilement dans la conjonction, parfois, d'une série de variables historiques, sociales et psychologiques au sein desquelles se tissent inlassablement les toiles des préjugés. L'école, pour sa part, a contribué, peut-être inconsciemment, à la création de cette structure. Cela est dû au fait que la seule culture officiellement reconnue dans les programmes et dans les manuels scolaires est celle des secteurs qui, dans les termes de Bourdieu, «possèdent le contrôle et le pouvoir sur le capital symbolique». Les exclus de ce pouvoir, tels les groupes méconnus et marginalisés culturellement, n'ont pratiquement aucune présence réelle dans ce curriculum. En refusant de reconnaître son rôle comme instrument reproducteur de la non-reconnaissance de l'autre, l'éducation n'a réussi qu'à renforcer sa condition de reproductrice des discriminations.

L'invisibilité de l'autre

La non-reconnaissance de l'autre le rend ni plus ni moins invisible. Dans les cas les plus extrêmes, son invisibilité le mène à la dépersonnalisation. Il n'existe pas en sa qualité d'être humain, on rend cette qualité invisible. Il n'existe que dans sa condition animale, comme un rat. Pourquoi alors son élimination soulèverait-elle un problème moral?

Le fait de rendre l'autre invisible, procédé que nous appellerons l'invisibilisation, se manifeste de diverses manières, notamment par la diffusion de préjugés. Ce mécanisme fonctionne au moyen de la fragmentation de l'autre. Dans certains cas, on ne montre que la partie la plus différente, la plus «excentrique» et la plus incon-

grue de l'autre, voire ses traits les plus distincts que l'on soumet à l'ironie et au sarcasme des commentaires négatifs. On tait ce qui est commun aux êtres humains, ce qui appartient au patrimoine universel de l'humain. Dans notre vie quotidienne, maintes situations révèlent l'invisibilité au moyen de la fragmentation. Le cas des Coréens qui ont été expulsés du gymnase Mund à Santiago du Chili dernièrement et qui a fait les manchettes en est un exemple. On leur a interdit d'y revenir, des clients s'étant plaints qu'ils dégageaient de fortes odeurs d'ail. Voilà comment opère la fragmentation! On les somme de ne plus entrer en contact avec les «clients», c'est-à-dire avec la majorité «sans odeur». Il est intéressant de noter que si on nous demandait de dire ce que nous savons des Coréens, la plupart d'entre nous répondrions probablement que ce sont «des mangeurs d'ail» et «qu'ils sentent mauvais». C'est ainsi que, par un procédé de fragmentation, on a invisibilisé les Coréens, leur culture, leur histoire, leur style de vie, leur vision du monde. En effet, en ne visibilisant qu'un caractère «négatif» de leur culture, on anéantit, en somme, leur être culturel: on les a rendus invisibles au moyen de la fragmentation.

Dans d'autres cas, la fragmentation s'opère par la manipulation de l'autre, de sorte que, même si dans cette situation des traits apparemment positifs sont signalés, l'autre devient un instrument. Pensons à la manipulation dont la femme est l'objet quand son corps est exploité à des fins publicitaires. Voilà la fragmentation. La femme réduite à son corps physique est fragmentée, ses autres traits demeurant cachés, tus, invisibilisés.

En Amérique latine, le phénomène de la discrimination et de l'invisibilisation de l'autre a été lié à l'ethnocentrisme qui a pris naissance dans nos pays avec la conquête et l'évangélisation, opposées aux identités culturelles des peuples autochtones américains, et qui a conduit également aux discriminations dirigées à l'endroit des femmes, des paysans, des ouvriers et de beaucoup d'autres groupes dominés et marginalisés des sociétés latino-américaines.

Mécanisme de discrimination, l'ethnocentrisme a été lié également à la tendance homogénéisante qui a caractérisé nos pays. Dans cette perspective, il y aurait, pour ainsi dire, une incapacité de reconnaître «l'autre» à partir d'une attitude d'ouverture, pour utiliser le concept gadamérien d'altérité. Dans les schémas discriminatoires et homogénéisants, l'autre a été utilisé pour servir les fins et les intérêts des groupes dominants. Cette instrumentalisation discriminatoire n'est pas nouvelle puisqu'elle remonte, comme nous l'avons signalé précédemment, au temps de la conquête. Cependant, nous constatons avec surprise que l'instrumentalisation discriminatoire s'est poursuivie et a été même renforcée par les mouvements d'indépendance qui, en s'inspirant des idées du «Siècle des Lumières» et des principes de liberté et d'égalité promulgués en Europe et en Amérique du Nord, ont promis de créer des sociétés égalitaires et non discriminatoires. C'est ainsi que s'est amorcé, croyons-nous, le développement d'une véritable «schizophrénie dissociatrice» entre le discours libéral émancipateur propre aux États-républiques naissants et les pratiques discriminatoires. Le discours égali-

taire n'a servi que d'écran pour consolider les privilèges que revendiquait l'élite créole émergente. Ces privilèges se sont affermis sur la base de la discrimination et de l'exclusion des groupes qui ont refusé de s'assujettir aux codes du noyau dominant.

Cette dissociation du discours et de la pratique discriminatoire se perpétue encore aujourd'hui sous des traits variés. Ainsi, elle se manifeste dans l'ambivalence ressentie envers «l'autre-étranger». D'une part, tout ce qui était européen était autrefois vénéré: cette vénération est vouée aujourd'hui à tout ce qui vient des États-Unis. D'autre part, un sentiment concomitant de crainte et de résistance domine les consciences devant «l'invasion des cultures étrangères». Pareillement, tandis que le statut d'égalité de la femme et la non-discrimination envers elle sont reconnus, on constate qu'elle est très peu présente dans la vie politique des pays, en dépit du fait qu'elle représente plus de cinquante pour cent de la population.

Il est permis d'affirmer que l'on a non seulement instrumentalisé «l'autre» dans nos sociétés sur la base d'un discours disjoint, mais qu'on l'a rendu, du même coup, invisible. Désireux de réaliser l'homogénéisation sociale et sous prétexte de construire l'«unité nationale» de l'État, on a caché, même nié, le citoyen différent. Le procédé de l'invisibilisation de «l'autre» est, sans doute, l'un des mécanismes les plus violents de la discrimination, du fait que l'on dépouille totalement «l'autre» de présence.

Quelques attitudes chez les invisibilisés

Le procédé de l'invisibilité entraîne des réactions variées, selon l'époque, l'espace et le contexte en cause, et suivant les personnes et les identités touchées.

Une des attitudes les plus fréquentes consiste à s'immerger dans la culture dominante, dont les mécanismes d'assimilation et d'acculturation sont identiques et visent à déclencher, parfois avec succès, l'invisibilité totale. Il s'agit d'oublier son appartenance à une identité particulière et de plonger dans la culture dominante. Diverses raisons motivent les personnes à s'immerger en augmentant ainsi la force de l'invisibilisation déjà existante. Elles diffèrent, allant de la reconnaissance avouée de la supériorité de la culture dominante jusqu'à l'impossibilité de supporter la pression sociale et psychologique que produit l'invisibilité. Dans le premier cas, le désir ressenti est celui de «devenir universel»: on croit ou désire croire que l'appartenance au groupe dominant présente des avantages indiscutables. L'immersion devient synonyme de progrès. Dans le deuxième cas, la crainte devant l'invisibilité est une menace dont beaucoup ne veulent ou ne peuvent être victimes. Le sentiment d'être marginalisés, méprisés, d'être exclus de l'ensemble social, d'être étrangers, constitue, chez certains, un malaise insoutenable. Alors, consciemment ou non, ces personnes décident de s'intégrer au groupe dominant et de se couper petit à petit ou brusquement du groupe d'appartenance initial.

L'immersion, peu importe sa motivation – mise en valeur de la culture dominante ou incapacité de supporter l'invisibilité – n'est pas un processus simple. Chez les uns, elle s'accompagne parfois de sentiments aigus de culpabilité, tandis que, chez les autres, elle représente dans certains cas une lutte contre les rejets ou les résistances que le groupe dominant leur inflige. En effet, le poids de l'appartenance, de la loyauté ou de l'histoire fait naître chez certains assimilés des sentiments de malaise, de culpabilité, voire d'abandon. Ceux qui ont à subir le rejet peuvent développer des sentiments de profonde déception, d'amertume et d'incompréhension. Ils souffrent, incapables de comprendre la raison pour laquelle ils sont rejetés, maintenant qu'ils désirent abandonner leur identité, devenir invisibles, s'immerger. Mais, sans doute, rien n'est plus dramatique pour un immergé qui croit être définitivement intégré et assimilé au groupe dominant que de se faire rappeler, parfois violemment, son appartenance au groupe des invisibles, des autres et des étrangers. Voilà ce qu'ont subi les Juifs allemands intégrés à l'histoire, à la culture et à la destinée de l'Allemagne. Pénétré d'un racisme maladif, Hitler rappelait incessamment à tous, même aux Juifs assimilés depuis trois générations, qu'ils n'en étaient pas moins des Juifs et qu'en tant que tels ils n'avaient pas le droit d'exister, qu'ils devaient être exterminés. Aussi paradoxal que cela puisse sembler, les Noirs et les Indigènes des Amériques ont vécu la même situation.

Pour d'autres, c'est dans la pratique d'une sorte d'autodisparition qu'ils trouvent le moyen d'intensifier leur invisibilité. Par la création d'une puissante force centrifuge, ils plongent dans leur propre identité, se détachant ainsi de leur entourage. Ils maintiennent des liens avec le monde uniquement dans des situations où leur identité n'est pas en cause et dans les cas où la légalité oblige d'établir des liens avec la société ouverte. Leur plus haute aspiration est de vivre le plus longtemps possible immergés dans leur groupe d'identité, dans des espaces isolés (ghettos), si possible, et de passer totalement inaperçus dans leurs identités aux yeux du groupe dominant. Ainsi l'invisibilité devient-elle une condition de renforcement de sa propre identité. Généralement, ces personnes acquièrent des attitudes de supériorité, d'arrogance même, qui les amènent à dédaigner tous ceux qui n'appartiennent pas à leur groupe. Cette attitude pourrait être interprétée comme un mécanisme de défense utilisé par le groupe devant l'invisibilité dont ils sont l'objet de la part du groupe dominant. C'est comme si le groupe des invisibles disait avec ironie et sarcasme, l'air hautain: «Je puise ma force dans l'invisibilité, je suis invisible, je suis donc puissant; je suis invisible, aussi suis-je impénétrable; étant invisible, je suis irréprochable, unique. Je suis donc supérieur». Cette attitude hautaine exige un prix très élevé: l'incommunication.

Tension

Le phénomène de l'altérité ou la reconnaissance de l'autre se produit au sein d'une forte tension propre à la conception libérale démocratique qui caractérise notre vie moderne, tension dont les pôles ne seraient pas irréconciliables, mais ouverts au dialogue.

D'un côté, une exigence morale, basée sur la compréhension que nous avons de la démocratie et des droits humains, veut que nous soyons considérés et reconnus comme étant égaux en droits, indépendamment des identités culturelles, ethniques, raciales, religieuses et sexuelles auxquelles nous appartenons. La *Déclaration universelle des droits humains* à laquelle nos pays ont souscrit est, à cet égard, très explicite puisqu'elle dispose en son article premier: «Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits et, étant doués de raison et de conscience, doivent se comporter fraternellement les uns envers les autres.»

Le principe fondamental et péremptoire étant l'ÉGALITÉ DANS LA DIGNITÉ, on doit l'exiger pour tous et de tous. Le principe de l'égalité des citoyens a mérité l'agrément universel des nations et la population exige et demande que ce principe soit reconnu.

Par ailleurs, en contraste avec ce principe d'égalité, mais sans être antagonique, se trouve la conception moderne de l'identité qui a donné lieu à une politique des différences. Refait surface l'exigence propre de la modernité et de la démocratie, du respect de l'altérité, de l'idiosyncrasie, du particulier et de l'identité spécifique. On exige la reconnaissance d'un espace qui, tout en n'étant pas universellement partagé, devrait être public.

La tension se trouve précisément dans cette double exigence: le respect de l'égalité des citoyens et la reconnaissance publique des identités particulières. Il convient d'insister sur le caractère public de cette reconnaissance.

Au premier abord, la tentation est grande d'affirmer que cette tension est impossible à résoudre. Le principe de l'égalité des citoyens, clamerait-on, interdit la reconnaissance des identités particulières dans l'espace public, sinon nous serions ainsi plongés dans un véritable chaos de valeurs, dans une anarchie de messages et une désintégration de l'«unité nationale». Les partisans de cette position favorisent clairement l'invisibilité de l'autre. Étant des «Illustres», ils ne rejettent pas la possibilité qu'une identité particulière se développe en privé, mais dans l'arène publique, diront-ils, c'est le noyau de la culture consensuelle qui doit primer, le facteur dominant, commun, universel. Or, voilà que les termes «universel», «dominant», «consensuel», «commun» ne sont pas définis, ou bien ils le sont de façon arbitraire, amoral même, d'où le sophisme. Ainsi en est-il de la culture du Guatemala, où presque les trois quarts de la population est indigène, dans laquelle l'«universel», le «consensuel», le «dominant», le «commun» sont déterminés par le reste de la population, le groupe qui détient le pouvoir.

Par conséquent, la solution se trouve justement, selon nous, dans la reconnaissance de l'identité particulière dans l'espace public. Autrement dit, il ne faut pas contraindre le groupe dont l'identité est particulière à développer sa culture exclusivement dans le cercle de la vie privée.

Cette solution nous renvoie au philosophe canadien Taylor (1992) qui montre comment l'identité humaine est constituée et formée dialogiquement. Ainsi, la reconnaissance de nos identités exige-t-elle la mise en œuvre d'une politique qui permette un débat public sur ces aspects de nos identités que nous partageons ou que nous essayons de partager avec d'autres. Selon Taylor, une société qui reconnaît les groupes individuels peut être qualifiée de délibérante et de démocratique du fait que l'identité individuelle se constitue dans le dialogue collectif. Tout cela présuppose, dans les termes de Taylor, une sorte d'acte de foi en ce que toutes les cultures qui ont «animé» des sociétés complètes pendant une époque ont quelque chose d'important à dire à toute l'humanité. C'est la présomption de la validité égale de toutes les cultures qui constitue le terme clé de ces propos. Au surplus, Taylor soutient que, de même qu'on accepte comme droit universel l'égalité des droits civils – indépendamment de la race ou de la culture – de même doit-on reconnaître que tous doivent jouir de la présomption de la valeur égale des cultures. Selon cette présomption, aucune identité culturelle ne peut *a priori* être jugée comme étant dépourvue de valeur.

Éducation pour les droits humains

C'est à la démocratie et à la modernité que revient le devoir de construire une société fondée sur la reconnaissance de l'autre. Cette tâche est certes exigeante, car il est nécessaire de désarticuler et d'extirper des conceptions discriminatoires profondément ancrées dans notre culture. Nous l'avons constaté, les attitudes qui tendent à méconnaître l'autre, à nier l'existence d'un espace pour la différence et à homogénéiser les groupes divers ont été une pratique historique courante dans nos pays. L'éducation pour les droits humains peut contribuer de façon significative à renverser cette situation. Même si cette éducation devra vaincre des obstacles difficiles et à affronter des oppositions farouches, nous demeurons convaincu que la tâche n'est pas impossible à réaliser.

À notre avis, l'intégration des droits humains à l'éducation apporte un regard critique dont l'objectif est, dans un premier temps, de prendre conscience des différentes et multiples discriminations présentes dans le curriculum, puis, dans un deuxième temps, d'agir en conséquence en fonction de cette prise de conscience. À travers le curriculum, manifeste et caché, on a transmis un schéma de significations et de représentations symboliques, on a perpétué et développé officiellement un système d'idées, de connaissances et d'attitudes devant la vie qui correspond à la culture des groupes culturellement dominants dans la société.

Dans son rôle d'agent de reproduction sociale, l'école a renforcé les discriminations à l'œuvre dans la société. N'oublions pas que, si on attribue au système éducatif la capacité d'influencer intentionnellement les autres, de façonner une conscience et de développer une attitude morale, on peut conclure que l'élément de pouvoir est mis en branle. Le curriculum, dans sa structure même, gouverne les possibilités présentes et futures des personnes, c'est-à-dire qu'il exerce un pouvoir. L'idée d'un curriculum

qui n'aurait pas de pouvoir sur les personnes est inconcevable. Il appartient à la nature même du curriculum d'avoir le pouvoir d'agir sur les sujets, de fixer à l'avance, intentionnellement, des comportements, d'offrir et d'éliminer des possibilités, de placer les individus dans la division du travail, de leur conférer une certaine position sociale et même économique.

C'est dans cette perspective que nous sommes autorisé à formuler l'hypothèse que les premières attitudes vis-à-vis du phénomène de la discrimination négative sont formées dans les écoles. Il faut convenir que l'éducation joue un rôle essentiel dans la formation de ces attitudes. En effet, dans les manuels scolaires, les programmes, le matériel pédagogique et les méthodologies d'enseignement, on repère des éléments qui contribuent à former des attitudes discriminatoires chez les élèves. On trouve aussi ces éléments dans l'organisation scolaire et dans sa culture normative. Nous constatons, par exemple, que dans la culture scolaire, les attitudes qui favorisent l'inégalité et la hiérarchisation dans le traitement que reçoivent les élèves en fonction de la différence sexuelle sont courantes et variées. Le système éducatif est un agent de socialisation de premier ordre dans la reproduction du modèle de la différenciation de genre. Il convient de signaler à ce sujet que dans beaucoup de pays de l'Amérique latine, même si on a réussi à accueillir dans les écoles «sur la base de l'égalité» des représentants des deux sexes, le processus d'éducation n'a pas cessé d'agir comme un mécanisme complexe de reproduction des inégalités entre les sexes.

De la même façon, la population indigène de nos pays est réduite au silence et à l'invisibilité dans nos écoles. Au nom d'une prétendue intégration nationale, non seulement les jeunes indigènes parlent et écrivent maintenant en espagnol, mais ils sont en train d'apprendre à penser en espagnol. Les programmes et les manuels de sciences sociales ignorent l'apport historique de ces groupes à l'économie, à la culture, à la société et aux luttes de libération de nos pays.

Il convient également de souligner que les élèves appartenant à des groupes d'identités différentes de celles des groupes dominants ont souvent tendance à afficher à l'école des comportements qui reflètent des sentiments de faible estime de soi et d'isolement.

Nous estimons que l'intégration des droits humains à l'éducation entraînerait irrévocablement, de par leur nature même, la mise en évidence de l'existence du phénomène de la discrimination dans les écoles. Le fait de nier et de cacher la réalité que les préjugés existent à l'école et dans le curriculum constitue certainement le problème principal de la suppression des discriminations. Sur le plan du discours pédagogique, on reconnaît le principe des différences individuelles et de l'hétérogénéité. C'est pourquoi dans le cadre d'une enquête, par exemple, les enseignants répondraient probablement qu'ils ne discriminent pas, les auteurs de manuels scolaires déclareraient qu'ils prennent grand soin d'éviter la discrimination, les responsables des programmes rappelleraient fort sérieusement que les programmes d'étude ont été élaborés en fonction du principe de l'égalité des chances et de l'équité. Cependant, à la lumière de notre analyse, la réalité paraît très différente.

Nous croyons que l'éducation aux droits humains est appelée à résoudre une des contradictions les plus aberrantes dont souffre notre éducation: servir d'outil pour la discrimination et postuler qu'elle est appelée à éduquer. C'est là un contresens, c'est le moins qu'on puisse dire; cette éducation qui est appelée à former aux valeurs, à véhiculer une morale et à créer une conscience contribue à la fois à la discrimination, par le fait qu'elle alimente des préjugés et des stéréotypes, et invisibilise la personne qui diffère du groupe dominant.

Dans les sociétés latino-américaines, là où existe le désir de consolider la démocratie existante, de s'ouvrir au monde et d'y être présent, où on aspire, enfin, à la mondialisation de la connaissance et à sa distribution équitable, l'éducation doit subir des changements de fond. Certes, l'intention de mettre l'éducation au service de l'ouverture économique et de l'insertion internationale du pays a été maintes fois exprimée dans les discours des politiques publiques. On a insisté sur l'ouverture au monde comme condition nécessaire à la création d'une société moderne, ce qui n'est pas réalisable sans passer par la mondialisation et par l'internationalisation de la connaissance. Sans nous attarder au sens de ces derniers termes, nous estimons qu'il va de soi qu'une éducation refermée sur elle-même, incapable de fournir des outils pour la compréhension et la cohabitation des cultures multiples, pourra rendre cette tâche impossible. L'insertion dans une économie ouverte n'est possible, croyons-nous, que si l'on possède la capacité de comprendre et de dialoguer sans préjugés et sans méfiance avec des identités et des idiosyncrasies différentes des nôtres. Si on désire établir une communication économique avec autrui, il est impératif de reconnaître l'autre dans sa culture, sa rationalité, son temps et son espace. Cette communication ne passe pas seulement, comme on l'entend souvent, par les lois de l'offre et de la demande ni par la seule amélioration de la qualité de nos produits, mais par l'établissement aussi d'une communication basée sur l'ouverture culturelle.

L'ouverture économique et culturelle apporte avec elle l'obligation d'accueillir chez soi des citoyens venus d'autres horizons. L'éducation doit et peut conférer les compétences communicatives qui nous permettent de dialoguer, dans la confiance mutuelle, avec les investisseurs, les spécialistes et aussi avec les immigrants qui arrivent et arriveront, chaque fois en plus grand nombre, dans nos pays. Nous estimons qu'on aurait tort de dire que nous sommes ouverts au monde, d'ici vers l'extérieur, mais de refuser d'ajouter dans le même souffle, de là-bas vers ici. On aurait tort d'exiger que seuls soient accueillis chez nous les investisseurs et les spécialistes, mais pas les immigrants. Nous devons nécessairement ouvrir plus grandes nos portes, ce qui signifie que nous devons changer profondément nos attitudes. L'éducation aux droits humains a un rôle capital à jouer dans ce long processus de transformation des attitudes si nous désirons vraiment entrer dans la modernité sans préjugés.

Précisons, sans perdre de vue le propos de former des élèves capables de vivre au sein d'une société de dialogue entre identités, que l'éducation aux droits humains devrait promouvoir, à notre avis, les objectifs suivants.

1. En premier lieu, il est essentiel de développer chez les élèves la capacité de se reconnaître soi-même et de reconnaître les autres en tant que sujets possédant une identité personnelle et culturelle. Cela signifie comprendre que nous sommes tous des sujets qui nous construisons dans un langage et dans une histoire à significations multiples, reçus en héritage et que nous préservons, développons et communiquons. L'appartenance à une identité particulière ne nous empêche pas d'être capables d'y intégrer des éléments d'autres cultures. Bien au contraire, dans la préservation d'une identité d'appartenance, nous nous ouvrons à l'identité d'autrui. Notre propre identité est renforcée dans la mesure où il y a de l'espace pour d'autres identités. Faire pleinement de la place à l'existence de l'autre comme identité culturelle, voilà une compétence que l'éducation démocratique et non discriminatoire se doit de promouvoir.
2. Également, il est fondamental de développer chez les élèves la compréhension des divers groupes culturels qui forment la société et qui contribuent et participent au développement social, économique et politique. Ce développement n'est pas le produit exclusif des groupes dominants ni celui d'une culture hégémonique non plus. Bien au contraire, la richesse culturelle qui peut être appréciée chez l'être social de la nation n'est pas toujours reconnue comme le résultat de la convergence de diverses perspectives culturelles.
3. Afin de permettre aux élèves de créer des liens, de comparer, d'interagir et de s'interroger sur leur propre identité culturelle aussi bien que sur celle des autres, il faut développer chez eux la compétence essentielle qui les rendra capables de pénétrer dans la rationalité qui articule les différentes cultures nationales et internationales. Il ne s'agit pas simplement de connaître le contenu des autres cultures, mais plutôt de dévoiler les logiques historiques, sociales, politiques et anthropologiques qui constituent et définissent la diversité culturelle. Il s'agit surtout d'arriver à comprendre de quelle façon les significations des autres sont construites dans les histoires héritées à partir de rationalités qui possèdent non seulement des traits universels, mais aussi des façons d'être, de penser et d'agir propres à leur culture particulière. Dans cette perspective, la notion de cultures meilleures ou pires, plus ou moins développées, n'existe point; seules existent des rationalités distinctes qui permettent de se situer dans le monde.
4. Une des compétences fondamentales à développer chez les élèves «si on désire qu'ils s'expriment sans préjugés» est la capacité de se sensibiliser vis-à-vis de la discrimination qui est enracinée dans notre culture et qui est fondée sur la race, le sexe, la classe sociale, l'origine ethnique ou les croyances religieuses. De même qu'on apprend socialement les préjugés, de même peut-on apprendre à agir sans préjugés. À notre sens une éducation aux droits humains et pour les droits humains ne peut que favoriser l'éradication de toutes les formes de discrimination.

NOTE

1. Cet article est inspiré de l'original intitulé «El reconocimiento del otro: una condición básica para la moderna ciudadanía y para una educación en derechos humanos». Il a été publié dans le cadre d'un congrès qui s'est tenu au Chili en 1993. La traduction a été réalisée par Margarita Yuste, professeure à l'Université de Moncton.

Abstract – This article develops the idea that the most important transformation of the education system should be the development of objectives to «recognize others». Education for human rights provides the ethical force needed to accomplish this task and thus would contribute significantly to the development of modern citizenship. Within this perspective, the author analyses the specific case of Latin America showing the wide discrepancy which separates the discourse and the discriminatory practices. Several pedagogical suggestions are made.

Resumen – Este artículo destaca que la transformación más profunda del sistema educativo debería ser el reconocimiento del prójimo. La educación sobre los valores humanos posee la fuerza ética conveniente para la realización de esta tarea, de donde proviene su capacidad para contribuir de manera significativa a la formación del ciudadano moderno. Bajo esta perspectiva, el autor analiza en particular la situación prevaleciente en América Latina, revelando de cierta forma la inmensa separación entre los discursos y las prácticas discriminatorias. El texto termina con varias recomendaciones de orden pedagógico.

Zusammenfassung – In diesem Artikel wird behauptet, dass die «Anerkennung des Anderen» Hauptziel einer tiefgreifenden Umformung des Erziehungswesens sein sollte. Zur Bewältigung dieser Aufgabe hat die Menschenrechtslehre die nötige ethische Kraft, weswegen sie besonders wirksam zu der Bildung von modernen Bürgern beitragen kann. In diesem Zusammenhang analysiert der Verfasser besonders die Lage in Südamerika, wobei er auf die Kluft zwischen der Sprache und den diskriminatorischen Praktiken aufmerksam macht. Zum Schluss macht er einige Empfehlungen pädagogischer Natur.

RÉFÉRENCES

- Banco Mundial (1991). *Informe sobre el desarrollo mundial 1991: la tarea acuciante del desarrollo*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Calderón, F., Hopenhayn, M. et Ottone, E. (1994). *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad* (document n° 21). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (1992). *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrad* (LC/G. 1701/Rev.1-P). Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Sagasti, F. R. (1988). *Crisis, conocimiento y desarrollo*. Lima: Grade.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and «The politics of recognition»*. Princeton, NJ: Princeton University Press.