Présenter, interroger, éviter, dépasser le conflit de « vérités »

Éducation civique et « vérités » controversées en Irlande du Nord

Presenting, interrogating, avoiding and transcending conflicting “truths”. Civic education and controversial “truths” in Northern Ireland

Presentar, interrogar, evitar, superar el conflicto de “verdades”. Educación cívica y “verdades” controvertidas en Irlanda del Norte

Helen Hanna

Traducteur : Eva Loechner

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/6148>

DOI : 10.4000/ries.6148

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2018

Pagination : 113-122

ISBN : 978-2-85420-618-0

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Helen Hanna, « Présenter, interroger, éviter, dépasser le conflit de « vérités » », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 77 | avril 2018, mis en ligne le 30 avril 2020, consulté le 25 juin 2021.
URL : <http://journals.openedition.org/ries/6148> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6148>

Présenter, interroger, éviter, dépasser le conflit de « vérités »

*Éducation civique et « vérités » controversées en Irlande du Nord**

Helen Hanna

Leeds Trinity University, Royaume-Uni

QUESTIONS CLÉS POUR L'ÉDUCATION CIVIQUE DANS L'IRLANDE DU NORD POST-CONFLIT

L'éducation civique à l'école dans des sociétés multiculturelles offre la possibilité d'aborder de façon critique les différences, divisions et inégalités liées à la religion, à la politique, à l'ethnicité ou aux récits historiques (Niens, O'Connor et Smith, 2013). En revanche, lorsqu'il s'agit d'aborder la diversité des « vérités » qui peuvent coexister (pacifiquement ou non) dans une société affectée par des conflits ethniques ou nationaux, la capacité et la volonté des éducateurs de se confronter à ces « vérités » est variable. C'est le cas en Irlande du Nord, un petit pays d'1,8 million d'habitants, qui, entre les années 1960 et les années 1990, a connu des périodes de conflit politique intense et qui, même depuis l'accord de paix de 1998 (l'Accord du Vendredi saint), continue d'être confronté à des divisions et des impasses politiques (Mitchell, 2015). Afin de contextualiser la situation du pays, l'identité et la citoyenneté y sont comprises de façons très diverses. La majorité des protestants dans la région se considèrent comme affiliés au Royaume-Uni (et comme unionistes, en termes politiques), et la majorité des catholiques comme affiliés à la République d'Irlande (et comme nationalistes) ; et c'est cette dichotomie qui est au cœur du conflit au sein de cette juridiction. Actuellement, 43,9 % de la population s'identifie comme venant d'un milieu catholique, et 53,1 % se décrit comme protestante (Northern Ireland Statistics and Research Agency, 2012). En outre, quatre marqueurs identitaires principaux sont utilisés : « britannique », « irlandais », « nord-irlandais », « citoyen de l'Ulster ».

* Article traduit par Eva Loechner.

S'agissant de l'éducation, cette dernière est importante dans les débats autour de la différence et des « vérités », dans la mesure où le pays possède encore un système éducatif ségrégué, où la plupart des jeunes étudient uniquement ou principalement en compagnie de jeunes qui partagent la même religion qu'eux. Toutefois, au sein de cette approche éducative divisée, l'éducation civique est obligatoire en Irlande du Nord dans toutes les écoles jusqu'à 16 ans. Son but est :

d'aider [...] les jeunes gens à apprendre à participer à la société de façon positive, à influencer les processus démocratiques et à prendre des décisions informées et responsables en tant que citoyens à l'échelle locale et globale, tout au long de leur vie.

Cet enseignement est censé apprendre aux élèves à penser de façon critique, leur offrir des occasions d'« explorer et d'exprimer leur valeurs et attitudes propres par rapport aux sujets d'actualité » et « les inciter à développer une compréhension des besoins et perspectives des autres » (Partnership Management Board, 2007). Ainsi, même si n'est proposée aucune définition de la « citoyenneté » en termes d'identité ethno-nationale, ni de version définitive de la « vérité » du conflit, la possibilité de discuter des différentes « vérités » est au moins offerte aux éducateurs.

114

L'enseignement de « vérités » contestées et controversées à travers l'éducation civique dans une société divisée pose de nombreux défis, dans la mesure où ces questions sont controversées précisément à cause des divisions de la juridiction concernée. Ces controverses peuvent porter par exemple sur la diversité des identités nationales dans le pays et sur les différents sentiments d'appartenance à la juridiction au sein de la population ; ou encore sur les perspectives différentes quant au rôle et à la culpabilité de certains groupes ethno-nationaux dans le conflit, ainsi que sur les récits historiques qui en sont faits (Hanna, 2016). À cette question de la diversité s'ajoute le souhait, au sein de sociétés divisées sur le plan ethno-national qui ont été confrontées à un violent conflit intérieur, de développer et de maintenir l'unité, la cohésion sociale et la paix. Définir strictement la « citoyenneté » (la compréhension des récits et des « vérités » d'un pays), et relayer cette identité citoyenne idéale à travers le système éducatif sont envisagés comme l'une des manières de parvenir à cette fin. Il peut ainsi paraître risqué à certains de laisser aux élèves le soin de décider de ces définitions et de ces identités.

De même qu'ils ont l'obligation de suivre des cours d'éducation civique qui proposent diverses « vérités », les jeunes d'Irlande du Nord jouissent également d'un certain nombre de droits qui sont standardisés et ont fait l'objet d'accords internationaux. Ces droits font l'objet du point suivant.

DROITS DES JEUNES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION : IMPLICATION, NON-DISCRIMINATION ET LIBERTÉ D'EXPRESSION

L'Irlande du Nord (en tant que nation constitutive du Royaume-Uni) est signataire d'un certain nombre de traités internationaux. Parmi ceux-ci se trouvent la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation (1960), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) et la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) (1989). Ainsi, l'État est tenu de respecter, de protéger et de rendre effective une longue liste de droits particulièrement significatifs pour l'objet de cet article. S'agissant en particulier de la CIDE, on y trouve le droit au respect de l'identité des enfants et des jeunes en termes de nationalité, de nom et de relations familiales (article 8) ; le droit d'exprimer leur opinion sur toute question les intéressant et de voir ces opinions « dûment prises en considération » (articles 12 et 13) ; le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion (article 14) ; le droit à l'éducation, et à une éducation qui développe le respect de leur identité, de leur langue et de leurs valeurs culturelles, le respect des valeurs nationales du pays dans lequel ils vivent, ainsi que le respect des autres (articles 29 et 30) ; et le droit pour un enfant issu d'une minorité ou d'une culture autochtone de jouir de sa culture, de sa langue et de sa religion (article 28).

En outre, les principes fondamentaux des droits de l'homme que sont le droit à la non-discrimination et à la liberté d'expression sont également pertinents, plus généralement, si l'on s'intéresse à la façon dont ces « vérités » sont traitées au sein des cours d'éducation civique, où la non-discrimination est comprise en termes d'accès à l'éducation pour tous, mais également en termes de contenus éducatifs, censés être non-discriminatoires (c'est-à-dire exacts, neutres et justes) et doit permettre la liberté d'expression à l'école. Même s'il existe des tensions entre le principe de liberté d'expression et le droit à ne pas être discriminé en raison des opinions d'autrui, la liberté d'expression et la non-discrimination peuvent être considérées, de façon plus générale, comme des valeurs essentielles à la citoyenneté démocratique et, dès lors, à l'éducation civique (Marker et Mehlinger, 1992). Toutefois, ces principes sont plus complexes à respecter lorsque l'on traite de vérités qui touchent aux récits historiques. Par exemple, faut-il laisser les élèves libres d'exprimer un point de vue que les manuels d'éducation civique ne considèrent pas comme acceptable ? Faut-il corriger un élève ou confronter ses opinions s'il exprime un point de vue qu'un autre élève ou le professeur estime être en contradiction directe avec sa propre vision de l'histoire ? Y a-t-il une place quelconque pour les points de vue racialisés à l'école ? Ces tensions entre liberté d'expression et non-discrimination dans les cours d'éducation civique, où leur coexistence n'est pas simple, seront abordées

à travers des exemples dans la suite de cet article. Les lecteurs vont à présent découvrir des témoignages d'élèves, d'enseignants, de formateurs et d'élus nord-irlandais, que j'ai interviewés dans le cadre de ma recherche doctorale au début des années 2010, et dont les expériences mettent en lumière les différentes approches des « vérités » dans les cours d'éducation civique.

PRÉSENTER ET ACCEPTER DES VÉRITÉS DIVERSES

Pour certains élèves, enseignants, décideurs et formateurs interviewés, l'une des façons de traiter des différentes vérités était de les présenter et de les accepter. Ceci était perçu comme une manière de les mettre en perspective, afin d'éviter des préjugés inappropriés. Par conséquent, l'objectif serait que les élèves découvrent certaines questions à partir de points de vue variés :

Dans les cours d'éducation civique... on n'apprend pas qu'un seul aspect de la question, il faut apprendre les deux. (Jamie, élève protestant)

Lorsqu'il manque une voix dans la salle de classe... un des rôles de l'enseignant est de faire entrer ces autres voix au sein de la classe. (Chris, décideur)

Il est intéressant que ce problème des « voix manquantes » soit souligné par le témoignage ci-dessus, compte tenu notamment de la ségrégation du système scolaire. Cela signifie que la voix de l'« autre » communauté peut souvent manquer, d'autant plus que les enseignants eux-mêmes appartiennent très généralement à la même communauté ethno-nationale que leurs élèves.

Un autre enjeu de cette présentation et de cette acceptation des vérités était que les élèves puissent se voir, eux-mêmes et leur culture, reflétés dans les programmes d'éducation civique :

Il est important pour les élèves d'ici de connaître leur culture. (Robert, enseignant, école protestante)

S'intéresser à l'identité nationale, s'intéresser à l'expérience historique des communautés locales, et aux raisons qui expliquent pourquoi l'identité s'est façonnée pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui. (Nicola, enseignante et formatrice, école catholique)

Ainsi, afin d'avoir du sens pour les élèves, les programmes doivent être en lien avec leur histoire personnelle et leurs expériences en tant que « catholiques » ou « protestants », par exemple. Dans ces témoignages, ce ne sont pas seulement la diversité des points de vue et les types de vérités qui étaient abordés, mais également ce que cet apprentissage des différentes « vérités » pouvait apporter en termes de valeurs. Deux des valeurs centrales qui ont émergé sont le respect et la tolérance :

Reconnaître la différence, être prêt à discuter de cette différence, mais également être prêt à accepter que la différence en soi est bienvenue. (Lawrence, décideur)

Ici, aborder les vérités de façon efficace signifie non seulement aider les élèves à comprendre qu'il existe une grande variété de perspectives sur un même sujet, mais également les encourager à écouter, à respecter et à tolérer les opinions différentes ; en d'autres termes, à permettre aux autres de jouir de la liberté d'expression et du droit à la non-discrimination au sein de la classe.

LA REMISE EN QUESTION DES VÉRITÉS CHEZ LES DÉCIDEURS ET LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

La deuxième démarche adoptée vis-à-vis du traitement des vérités par les participants à cette étude était de les remettre en question. Le développement de l'éducation civique en Irlande du Nord s'est fait dans un contexte de collaboration et d'égalité entre les communautés catholique et protestante, si bien que les décideurs et les formateurs d'enseignants interviewés pensaient que les programmes ne comportaient pas de biais concernant les vérités de l'une ou l'autre communauté. Cela peut également expliquer en partie pourquoi ces professionnels étaient à l'aise à l'idée de remettre en question les différentes vérités et d'encourager les enseignants à remettre en question leurs élèves, puisqu'ils n'avaient pas d'inquiétude quant au respect et à la représentation de leur identité.

Certains formateurs avaient à cœur que les élèves commencent à penser d'une façon différente de leur famille ou de leur communauté.

Nous ne devons pas laisser les visions du monde limitées des générations précédentes s'imposer à leurs enfants comme si elles étaient gravées dans le marbre.
(Nicola)

Cette citation semble renvoyer au désir de voir émerger chez les élèves de nouvelles conceptions des identités, en laissant les élèves libres de se frayer leur propre chemin plutôt que de simplement accepter ce que leurs communautés leur ont inculqué.

De la même façon, un décideur présentait ainsi ce qu'il estimait être le mieux pour les élèves en tant qu'individus :

Il me semble que [l'éducation civique] doit répondre aux besoins des individus, au sens où chaque individu devrait avoir la possibilité, non seulement d'exprimer son propre point de vue, mais de voir ce dernier critiqué et remis en question.
(Chris)

Dans ce cas, nous voyons que le principe de liberté d'expression est appliqué. L'idée de laisser un élève exprimer son identité propre dans les cours d'éducation civique est présentée ici comme n'étant qu'une des deux facettes de la démarche ; l'autre facette consiste à faire en sorte que son point de vue soit également remis en question. Cette démarche reconnaît donc que les « vérités »

d'une communauté, qui, autrefois, auraient été simplement acceptées comme telles, ne devraient pas être reçues en héritage sans distance critique par les élèves nord irlandais, mais devraient être, au contraire, débattues et remises en question.

QUAND DES ÉLÈVES SONT CONFRONTÉS À DES ENSEIGNANTS QUI ÉVITENT « LES VÉRITÉS »

Enfin, parallèlement à ces démarches consistant à présenter, accepter ou remettre en question les vérités, l'approche consistant à les éviter était également claire dans certains cas. Les élèves du secondaire supérieur interrogés dans le cadre de cette étude semblaient vouloir être libres de discuter davantage des « vérités » en classe – mais pas nécessairement dans les termes souhaités par leurs enseignants. De nombreux élèves avaient le sentiment qu'ils n'avaient pas suffisamment l'occasion de discuter de ce qui se passait dans leur environnement local, et qui concernait les deux communautés principales, y compris les conflits liés aux identités ethno-nationales. Dans une école catholique, par exemple, nous avons eu la conversation suivante :

Intervieweur : Est-ce que vous parlez beaucoup de ça [les relations entre protestants et catholiques] à l'école ?

Hannah : Non, pas beaucoup.

Caitlín : Pas beaucoup, parce qu'il n'y a pas beaucoup de choses que l'on a le droit d'évoquer à propos des Troubles [la période la plus violente du conflit ethno-national en Irlande du Nord] et tout ça...

Hannah : On nous apprend comment c'était à l'époque, mais pas comment ça se passe maintenant.

Intervieweur : En effet. Est-ce que c'est quelque chose dont vous aimeriez parler un peu plus en classe ?

Tous les élèves : Oui.

[...]

Caitlín : Les catholiques et les protestants ont une telle histoire en commun, donc on est tous un peu sur la même longueur d'ondes, on sait tous ce qui se passe.

Dans cette discussion, les élèves étaient clairement sensibles à la division identitaire entre catholiques et protestants, mais étaient également désireux de discuter de leur histoire commune. Il est possible que l'identité ait été définie de façon étroite par les enseignants au nom de ces élèves ; on s'attachait à leur identité « catholique » dans leur école catholique, mais on s'attachait moins à ces identités fédératrices et unificatrices qui peuvent émerger si l'on considère la culture catholique et protestante comme un tout (en évoquant, par exemple,

l'identité « nord irlandaise » ou celle d'un « habitant de Belfast », ou, sur un plan différent, en parlant simplement d'identité « adolescente » ou « féminine », et ainsi de suite). Ainsi, dans le dialogue ci-dessus, on perçoit le désir d'être reconnu en tant que peuple, conçu comme une multitude de valeurs et caractéristiques personnelles, plutôt que d'être simplement réduit à l'identité et aux stéréotypes d'un groupe national ou ethnique. Le désir de définir son identité pour soi-même est manifeste.

Mais les opinions des élèves sont également révélatrices de la façon dont leurs enseignants adoptent parfois une stratégie d'« évitement » de certains sujets controversés, et de la « ligne jaune » que les élèves ne doivent pas franchir :

Róisín : Je pense que [nom de l'enseignante] accepterait de te laisser t'exprimer.

Caitlín : Elle te laisse exprimer ton opinion et dire ce que tu penses mais...

Róisín : Il y a une ligne jaune.

Caitlín : Il y a une ligne jaune...

Tous les élèves : Oui.

Caitlín : ... que tu n'as pas le droit de franchir.

Róisín : Il y a une ligne jaune très étroite.

En discutant de cette « ligne jaune très étroite » qu'ils n'avaient pas le droit de franchir, les élèves montraient ici qu'ils avaient conscience des limites imposées par leur enseignante à la liberté d'expression. Cela freinait clairement le désir de ces élèves d'exprimer leurs points de vue, et cela a également pu entraver les débats vivants dans la salle de classe qui sont essentiels pour que les cours d'éducation civique soient efficaces.

En discutant avec les enseignants eux-mêmes, il semble qu'ils étaient souvent plus attachés à l'importance de créer un environnement sécurisant au sein de la salle de classe (« un environnement sécurisant et confortable » selon les mots de Laura, enseignante dans une école catholique) que désireux d'aborder de front les « vérités ». Cet accent mis sur le climat sécurisant masque peut-être une réticence à affronter des « vérités » divergentes sur des sujets polémiques touchant de près les élèves. Un enseignant, par exemple, ne cachait pas sa réticence à aborder des sujets polémiques en classe :

Je pense qu'en réalité, le seul [sujet] sur lequel on peut imaginer que les élèves auraient des opinions très tranchées et difficiles à gérer serait la situation en Irlande du Nord... et il faut également être prudent car, à certaines périodes de l'année, il peut y avoir des tensions communautaires et autres (Niall, enseignant, école protestante).

La prudence adoptée par les enseignants à certaines périodes tendues de l'année, lorsque des conflits culturels sont susceptibles d'émerger, est manifeste dans ce témoignage. De telles tensions surviennent par exemple lors de poussées de violence à l'occasion des marches organisées dans des quartiers catholiques

par l'Ordre d'Orange, une organisation unioniste, pour célébrer des victoires protestantes historiques contre des chefs catholiques. À titre d'explication, il existe une « culture de l'évitement », considérée comme un aspect de la culture nord irlandaise, et qui renvoie à la tendance du peuple nord irlandais à éviter de discuter de sujets polémiques en compagnie de gens d'un milieu différent du leur ou qui ne leur sont pas familiers (Dunn et Nolan-Haley, 1998). Cela révèle le fait que, même si un enseignant est conscient du droit de ses élèves à la liberté d'expression et à la non-discrimination, c'est lui, qui, en définitive, a le pouvoir de décider des sujets qui peuvent être abordés et enseignés ou non.

LE RÔLE DES ENSEIGNANTS ET LE DROIT DES JEUNES À NÉGOCIER DES « VÉRITÉS »

Cet article s'est intéressé au cas de l'éducation civique dans l'État post-conflit d'Irlande du Nord. En s'appuyant sur une recherche qualitative menée auprès d'élèves, d'enseignants et de décideurs, il a examiné les choix qui sont faits de présenter et d'accepter, de questionner ou d'éviter les « vérités » dans les cours d'éducation civique, dans un pays où les vérités relatives au passé historique et les différences ethno-nationales présentes peuvent être extrêmement controversées.

Certains points importants ont émergé de ces entretiens et méritent d'être davantage discutés. Il semble qu'il faille trouver un équilibre entre la création d'un climat sécurisant et contrôlé (que l'on peut interpréter comme une stratégie d'« évitement »), et le maintien d'un degré approprié de liberté d'expression, ce qui est susceptible d'être discriminatoire envers les opinions de certains élèves. En effet, la législation internationale en matière de droits de l'homme, qui a fourni le cadre initial pour la recherche évoquée dans cet article, permet cela ; comme nous l'avons dit, cette législation garantit aux jeunes le droit à la liberté d'expression et à la non-discrimination, mais il existe des tensions entre ces deux termes. La liberté d'un élève de s'exprimer doit être mise en perspective du droit des autres à ne pas souffrir de discrimination, puisque la « vérité » exprimée par un élève est susceptible d'en heurter d'autres. D'un autre côté, il peut être discriminant de faire taire un tel élève (Hanna, 2016). Lorsqu'il s'agit de discuter des vérités, le rôle de l'enseignant est capital : ce dernier choisit-il de faire taire un élève car il pense que ses opinions peuvent heurter d'autres élèves, ou à cause, plutôt, de sa propre sensibilité vis-à-vis de certaines opinions ? Se pose donc ici la question des préjugés potentiels que les enseignants peuvent apporter avec eux en cours d'éducation civique, en raison de leur propre vécu et de leurs expériences du conflit nord irlandais. Ce qui, aux yeux d'un individu, peut être perçu comme un respect admirable de la liberté d'expression, de la part d'un enseignant, peut être considéré par un autre comme une lamentable tolérance de remarques racistes et discriminatoires. En dernier

ressort, donc, le pouvoir est entre les mains de l'enseignant : comme le suggèrent Marker et Mehlinger (1992), les enseignants jouent le rôle de « médiateurs culturels » et, dès lors, « le programme officiel est ce que chaque enseignant décide d'en faire ».

Toutefois, afin de pallier ce déséquilibre des pouvoirs, il faut peut-être remettre en question le rapport traditionnel enseignant-élève. Nous revenons ici aux principes des droits de l'homme. Dans un tel contexte, une approche fondée sur le principe des droits de l'homme prend au sérieux le droit des enfants et des jeunes à être impliqués dans les décisions qui les concernent, tout en défendant leur droit à la liberté d'expression et à la non-discrimination. Ceci leur permet donc également de définir leurs propres identités, de penser par eux-mêmes et de s'éloigner des représentations « gravées dans le marbre » du passé afin de créer de nouvelles identités, plus complexes, constituées d'une grande diversité de « vérités » relatives à leur passé historique, plutôt que d'adhérer simplement aux catégories que les adultes de leur communauté ont définies. En définitive, ce dont il est question ici est une approche socialement juste de l'éducation civique, dans laquelle les élèves et les enseignants ont de nombreuses occasions d'être confrontés à des perspectives et points de vue divers (Lynch et Baker, 2005), et dans laquelle les programmes sont respectueux de la diversité des identités, et remettent en question les discours dominants (Agarwal, Epstein, Oppenheim *et al.*, 2009). Bien sûr, cette approche n'est pas sans difficultés. Les spécialistes de l'éducation civique comme Banks (2004) reconnaissent qu'en parallèle de cette diversité (conçue en termes de diversité des « vérités »), il est important de promouvoir également un sentiment d'unité, d'appartenance et de cohésion sociale dans une société multiculturelle. Toutefois, cela nous invite, en tant qu'éducateurs, à constamment nous remettre en question.

BIBLIOGRAPHIE

AGARWAL R., EPSTEIN S., OPPENHEIM R., *et al.* (2009) : « From Ideal to Practice and Back again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice », *Journal of Teacher Education*, 61:3, p. 237-247.

BANKS J. (2004) : « Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World », *The Educational Forum*, 68 : Summer, 289-298.

DUNN S., NOLAN-HALEY J. (1998) : « Conflict in Northern Ireland after the Good Friday Agreement », *Fordham International Law Journal*, 22, p. 1372-1388.

HANNA H. (2016) : « “Everyone has to find themselves in the story”: Exploring minority group representation in the citizenship curriculum in Northern Ireland and Israel », *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 10:2, p. 84-97.

LYNCH K., BAKER J. (2005) : « Equality in education: An equality of condition perspective », *Theory and Research in Education*, 3 :2, pp. 131-164.

MARKER G., MEHLINGER H. (1992) : « Social studies », *Handbook of Research on Curriculum*, edited by P.W. Jackson, New York: Macmillan.

MITCHELL D. (2015) : *Politics and Peace in Northern Ireland: Political Parties and the Implementation of the 1998 Agreement*, Manchester: Manchester University Press.

NIENS U., O'CONNOR U., SMITH A. (2013) : « Citizenship education in divided societies : Teachers' perspectives in Northern Ireland », *Citizenship Studies, iFirst Article*, 17:1, p. 1-14.

Northern Ireland Statistics and Research Agency (NISRA) (2012) : *Census 2011: Key Statistics for Northern Ireland*, London : National Statistics Publication.

PARTNERSHIP MANAGEMENT BOARD (2007) : *Learning for Life and Work for Key Stage Three*, Belfast: CCEA.