La pensée complexe d'Edgar Morin, fondement d'une éducation aux droits de l'Homme interculturelle et critique

Edgar Morin's complex thought, a support for an intercultural and critical human rights education.

Pénélope Dufourt

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/6236>

DOI : 10.4000/trema.6236

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Pénélope Dufourt, « La pensée complexe d'Edgar Morin, fondement d'une éducation aux droits de l'Homme interculturelle et critique », *Tréma* [En ligne], 54 | 2020, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 14 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/6236> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6236>

Ce document a été généré automatiquement le 14 décembre 2020.

Tréma

La pensée complexe d'Edgar Morin, fondement d'une éducation aux droits de l'Homme interculturelle et critique

Edgar Morin's complex thought, a support for an intercultural and critical human rights education.

Pénélope Dufourt

Introduction

- 1 Depuis leur création, les instances internationales et agences spécialisées des Nations Unies comme l'UNESCO œuvrent à l'institutionnalisation de l'éducation et de la formation des droits de l'Homme. À ce titre, l'article 2 de la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme dispose que :

L'éducation et la formation aux droits de l'homme englobent l'ensemble des activités d'éducation, de formation, d'information, de sensibilisation et d'apprentissage visant à promouvoir le respect universel et effectif de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales et à contribuer ainsi, entre autres, à prévenir les atteintes aux droits de l'homme en permettant aux personnes de développer leurs connaissances, leurs compétences et leur compréhension de ces droits et en faisant évoluer leurs attitudes et comportements, en vue de leur donner les moyens de contribuer à l'édification et à la promotion d'une culture universelle des droits de l'homme¹.

- 2 Cet article vise à mettre en lumière les enjeux de la promotion institutionnelle de l'éducation aux droits de l'Homme (EDH). Il entend ensuite souligner en quoi la théorie de la complexité d'Edgar Morin ouvre la voie à de nombreuses pistes de mises en œuvre pédagogiques qui pourraient répondre aux critiques existantes à propos du discours institutionnel sur l'EDH.

La pensée complexe, une théorie pour repenser l'éducation aux droits de l'Homme

Du droit à l'éducation à l'éducation aux droits de l'Homme, une évolution conceptuelle des composantes de l'éducation en droit international des droits de l'Homme

- 3 Les discours sur l'éducation aux droits de l'Homme (EDH) sont portés par les Nations-Unies et ses agences au lendemain de la Seconde Guerre mondiale du fait de l'ébranlement qu'avait représenté la prise de conscience des horreurs de l'holocauste. Déjà en 1948, la Déclaration universelle des droits de l'Homme assigne à l'éducation la tâche de « viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. »². Toutefois, compte tenu des situations économiques et sociales disparates des différents États membres, les Nations Unies vont d'abord choisir d'assigner au droit à l'éducation une finalité purement formelle, à savoir l'instruction primaire obligatoire.
- 4 Toutefois le cadre conceptuel du droit à l'éducation connaît dès les années 1990 de nombreuses évolutions. La Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée en 1989, reconnaît l'enfant comme un sujet de droit à part entière et le Comité des droits de l'enfant - organe de contrôle de mise en œuvre de ladite Convention - joue alors un rôle pertinent pour redéfinir les objectifs du droit à l'éducation. En 2001, la première observation générale du Comité rappelle que le droit à l'éducation ne doit pas seulement répondre à un enjeu d'accessibilité mais concerne bien plus largement la manière dont l'enseignement est dispensé. Le Comité préconise que le contenu de l'éducation puisse s'adapter aux différents enfants, selon leur milieu culturel, social, économique et même environnemental. Il adopte une lecture holiste du contenu de l'éducation : « les possibilités d'éducation offertes [doivent refléter] un équilibre approprié entre la promotion des aspects physiques, mentaux, spirituels et affectifs de l'éducation, des valeurs intellectuelles, sociales et concrètes et des aspects touchant l'enfance et la vie entière » (Comité des droits de l'Enfant, *Les buts de l'éducation*, Observation générale n°1, 17 avril 2001, p. 6). Progressivement, les instances internationales vont reconnaître la nécessité de prendre en compte au sein de l'éducation, à la fois ses aspects intellectuels, mais aussi l'ensemble des rapports sociologiques, émotionnels et affectifs qui composent le quotidien des élèves dans leur école et qui sont indissociables de tout type d'apprentissage. La seule appréhension de l'éducation sous un angle dit « formel » n'épuise donc plus le champ du droit à l'éducation. C'est dans ce contexte que s'institutionnalise véritablement l'éducation aux droits de l'Homme.

Espoirs et illusions quant aux vertus de l'éducation aux droits de l'Homme

- 5 Dès les années 1990, les Nations Unies essayent de fournir un cadre conceptuel à l'éducation aux droits de l'Homme. Le 23 décembre 1994, l'Assemblée générale des

Nations unies proclame la *Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme*, commençant le 1er janvier 1995. Cette résolution faisait suite au *Plan d'action mondial sur l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie* adopté lors du congrès organisé par l'UNESCO à Montréal en mars 1993 ainsi qu'à la *Déclaration et au Programme d'action de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme de Vienne* de juin 1993. En 2005 est proclamé le *Programme mondial d'éducation aux droits de l'homme*. Mais l'absence de coordination entre les différentes instances concernées par le droit à l'éducation (UNESCO, UNICEF, PNUD, PNUE, etc.) suscite une prolifération de textes qui appelle une mise au point et une meilleure répartition des rôles. D'où la proclamation le 19 décembre 2011 de la *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme*, devenant ainsi le premier instrument international officiel portant sur l'EDH.

- 6 Malgré de nombreux efforts de la part de la communauté internationale, d'abondantes critiques sont émises concernant cette promotion institutionnelle. Entre autres, Felisa Tibbitts³ considère que l'EDH est trop rigide, les valeurs inscrites dans les instruments internationaux de l'ONU étant pédagogiques induits de ces discours ne pourraient s'émanciper des conceptions institutionnelles de ce que devraient être les droits de l'Homme (Coysh 2014, 2018). Ces savoirs abstraits et prémâchés ne s'adapteraient donc ni au vécu, ni à la réalité concrète des potentiels apprenants. Pour ces auteurs, l'EDH ne peut avoir de sens qu'en s'enracinant dans les expériences et préoccupations quotidiennes des apprenants pour s'avérer émancipatrice.
- 7 De surcroît, certains auteurs comme André Keet⁴ ou Michalinos Zembylas⁵ soulignent la domination d'une conception occidentalo-centrée du droit et de l'humain imposée par cette promotion (Keet&Zembylas, 2018). Il est indéniable que le discours qui porte sur les droits de l'Homme détient une grande part axiologique plaçant le droit dans une situation complexe : celle d'énoncer à l'échelle internationale un discours sur les rapports humains et sur ce qui serait considéré comme une « nature humaine ». Or, ce discours détient un ancrage théorique précis : celui de la pensée moderne occidentale et de fait, ne reconnaît que très peu les différentes acceptions de l'humain, de ses rapports sociaux, et de son rapport à l'environnement. Dès lors, l'institutionnalisation de l'EDH renverrait davantage à la promotion d'un discours politique, légitimant certaines conceptions de l'humain et du droit tout en ignorant d'autres formes de connaissances sur la condition humaine. L'EDH s'avèrerait donc être un véritable instrument de colonialisme en matière de droits de l'Homme en ce qu'elle serait conçue de façon uniforme pour être instaurée dans des espaces politiques et culturels divers, sans prise en compte de ce pluralisme existant. André Keet évoque à ce titre une véritable « *épistémologie du consensus diplomatique* » (Keet, 2007, 2010, 2012, 2014).
- 8 Comment, dès lors, s'assurer que le projet de l'EDH puisse s'affranchir de ces critiques sans pour autant céder au relativisme culturel où toute sorte de traitements seraient autorisés ?
- 9 C'est ici que la pensée d'Edgar Morin nous semble précieuse. En effet, dans sa nécessité de redéfinir les contours et limites de la connaissance humaine, la pensée complexe semble anticiper l'évolution des fondements épistémiques du droit international des droits de l'Homme et fournir des éclairages essentiels pour repenser les modalités pédagogiques liées à l'EDH.

La pensée complexe, source d'une réflexion critique et interculturelle pour l'éducation aux droits de l'Homme

- 10 En 1999, Edgar Morin écrit pour l'UNESCO un ouvrage intitulé *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* qui, à bien des égards, souligne les impensés des politiques de développement en matière d'éducation. Le premier des sept savoirs consiste à comprendre ce que signifie l'acte de connaître, avant d'ingurgiter des savoirs prémâchés. Pour Morin, cette étape est essentielle pour l'acquisition d'une pensée critique, mais également pour reconnaître le faillibilisme inhérent aux hommes. Il évoque ainsi la nécessité de reconnaître les « *erreurs et illusions* » de notre connaissance liées, entre autres, à nos biais cognitifs, mais également à notre volonté de puissance. Chez Morin, le réel est synonyme de complexité et pour tenter de l'appréhender, il propose une épistémologie de la pensée complexe où figurent trois principes : le principe dialogique, le principe de récursion organisationnelle et le principe hologrammatique.
- 11 Concernant l'EDH, le principe dialogique, offre des pistes de réflexion pertinentes. Morin n'innove pas en employant ce terme de dialogique dont la paternité revient, pour beaucoup, au philosophe russe Mikhail Bakhtine⁶. Lorsque ce philosophe et linguiste introduit ce terme, « *il s'agit pour lui non seulement de se démarquer de la critique stylistique mais aussi du structuralisme naissant (Saussure)* »⁷. Bakhtine affirme en effet que le langage « n'est pas un système abstrait de formes normatives, mais une opinion multilingue sur le monde. » (Bakhtine, 1978, p. 114). Si tout discours peut être considéré comme monologique puisqu'énoncé par un seul et unique locuteur, il peut être aussi considéré comme « dialogique » au sens où il sera toujours en relation au sein d'un échange. Jamais ex nihilo, il répond toujours à un univers discursif et attend à son tour une réponse future. L'œuvre de Morin reprend ce principe pour modeler la pensée complexe et son travail permet de repenser la relation pédagogique. En effet, le principe dialogique a pour objet de dépasser une autre méthode de raisonnement : la dialectique. Celle-ci vise à dégager ce qu'il y a d'intelligible au sein du réel (objet de connaissance) et donc à atteindre une vérité en surmontant les contradictions entre une thèse et une antithèse (deux points de vue opposés sur le réel) par la formulation d'une synthèse finale. La connaissance humaine est ainsi fondée sur la possibilité, pour un sujet connaissant, d'atteindre l'essence d'un objet. Cependant Morin soutient que la complexité du réel nous empêche de l'appréhender par « parties » réifiées et séparées⁸. Michel Tozzi résume très clairement la pensée de Morin en ces termes :

Chez E. Morin, la pensée complexe est dialogique : on n'est ni dans l'aporie kantienne qui fait suite à une contradiction non résolue entre deux thèses, ni dans la dialectique hégélienne qui surmonte la contradiction entre thèse et antithèse par la synthèse. Il y a contradiction fondamentale (exemple dans la condition humaine il y a présence simultanée de l' "homo sapiens" et de "l'homo demens"), mais elle n'est ni aporétique ni surmontée, elle est intégrée dans un "en même temps" qui distingue/oppose et relie à la fois, coexistence qui maintient dans la pensée (et le réel) la tension de pôles opposés sans pouvoir annuler cette tension, seule façon d'exhausser la pensée complexe à la complexité du réel. La contradiction est donc fondamentale dans la pensée occidentale. Porter la contradiction est nécessaire dans notre univers philosophique, et la discussion s'en enrichit. Et dès qu'il y a consensus, la discussion s'arrête, comme si elle ne pouvait vivre que de dissensus. (Tozzi, 2020).

- 12 Le principe dialogique se fonde alors sur la possibilité d'association de vérités contraires, sans vouloir surmonter les contradictions inhérentes à ces associations. Il s'agit d'accepter ces contradictions qui sont le produit d'angles de vue multiples sur une partie du réel. Si l'on veut traduire ce principe pédagogiquement, il s'agit de mettre en œuvre « *un jeu langagier qui permet l'affrontement et la complémentarité des idées différentes et opposées. (...) Cet affrontement rend possible l'éthique de la discussion rationnelle où personne n'a le monopole de la vérité* »⁹. Bien sûr, cet « affrontement » suppose de déjouer les relations sociales de pouvoirs existant entre les participants de ladite discussion au sein d'une pédagogie horizontale. La dialogique permet donc de multiplier les points de vue possible, rendant ainsi légitime la pluralité des rapports au monde. L'activité dialogique permet la polyphonie de voix, où les points de vue de chacun peuvent être amenés à se renouveler, se compléter et s'enrichir (Nonnon, 1996). En ce sens, « *le principe dialogique cherche à résoudre la difficulté d'un universalisme de surplomb* »¹⁰.
- 13 Si les pratiques pédagogiques reposant sur la construction collective du savoir doivent considérer l'éveil à la pensée dialogique, ceci est d'autant plus nécessaire dans notre monde globalisé afin de répondre aux enjeux du pluralisme culturel. La reconnaissance de l'altérité et de la différence implique l'ouverture de nouvelles catégories interprétatives afin de laisser place à de nouveaux rapports au savoir et au monde. Ceci renvoie aux enjeux de colonialité du savoir¹¹ et à la reconnaissance des épistémologies dites alternatives, dites « du Sud »¹², longtemps occultées par la modernité occidentale, afin de penser les problèmes globaux actuels tels que l'écologie.
- 14 Prendre en compte le principe dialogique d'Edgar Morin dans l'enseignement des droits de l'Homme permet d'opérer une rupture épistémologique dans l'enseignement du droit basé sur la reconnaissance du pluralisme juridique¹³. En effet, une certaine colonialité est à l'œuvre en droit international en ce sens que les instruments de son développement trouvent leurs origines au sein d'une conception occidentale de ce qu'est le droit. De plus en plus nombreux sont aujourd'hui les juristes qui travaillent à révolutionner l'épistémologie de la recherche en droit en s'interrogeant sur le pluralisme juridique¹⁴. La juriste et philosophe Emmanuelle Tourme Jouannet a théorisé un champ de recherche qu'elle appelle « *le droit international de la reconnaissance* »¹⁵ dont l'ambition est de déconstruire théoriquement les rapports de domination épistémique maintenus par les règles de droit international, afin de mettre sur pieds un espace normatif ouvert, autorisant de nouvelles « *conceptualisation[s] des rapports entre le droit et les autres formes de normativité* »¹⁶.
- 15 Ainsi, pour que l'éducation aux droits de l'Homme ne soit pas qu'un simple instrument de colonialité d'un discours normatif, il semble nécessaire de procéder à une pédagogie dialogique et herméneutique¹⁷, où le contenu même du savoir est ouvert à la diversité épistémique, sans toutefois tomber dans les écueils du relativisme. En effet, prôner la multiplicité des points de vue présente le risque d'accepter que tout se vaut. Au contraire, il s'agit plutôt de parvenir à ce difficile équilibre entre relativisme et universalisme de surplomb, et rejoindre une troisième voie, que certains auteurs appellent la voie du « plurivers »¹⁸ ou du « pluriversel »¹⁹. Pour cela, Morin rappelle que la pensée complexe n'est pas synonyme d'une simple pensée dialogique ouverte à l'intersubjectivité. Elle doit également s'accompagner d'une pensée réflexive, capable d'autocritique.

- 16 Reste à savoir quelles modalités pédagogiques apparaissent pertinentes pour favoriser une pensée complexe, critique et dialogique concernant l'éducation aux droits de l'Homme. C'est ce que nous verrons en deuxième partie.

L'éducation à la complexité, un nouvel horizon pour une pédagogie de l'EDH émancipatrice

- 17 En France, l'EDH n'est pas inscrite en tant que telle dans les curricula scolaires. Un enseignement moral et civique (EMC) a été instauré par la loi pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 puis s'est vu complété par un « parcours citoyen » en 2016. L'EDH est donc aujourd'hui principalement portée par des dispositifs axés sur l'éducation non formelle. On la retrouve dispensée par des acteurs divers : des associations d'éducation populaire, des ONG telles que Amnesty International ou encore des institutions comme le Défenseur des droits et son programme JADE (jeunes ambassadeurs du droit). Si l'on souscrit au constat selon lequel la pensée complexe est un outil qui ne dit pas ce qu'il faut faire, mais aide à savoir comment le faire, il y a lieu de s'interroger sur ce que la théorie d'Edgar Morin peut apporter pour que l'EDH devienne une pratique de l'émancipation. Ainsi, cette deuxième partie vise à présenter de nouvelles modalités pédagogiques pour l'éducation aux droits de l'Homme au sein des dispositifs d'éducation non formelle en s'inspirant de la théorie de la complexité de Morin.

Développer une éducation critique aux droits de l'Homme par un éveil à la conscience métacognitive

- 18 Comme signifié plus tôt, Edgar Morin rappelle avec exigence l'urgence de comprendre ce que signifie « connaître » pour faire émerger une pensée complexe. Morin souligne que malgré nos habiletés de raisonnement logique, nous ne parvenons pas à dépasser certaines carences au sein de nos sociétés, et ce n'est pas certaines conséquences pour l'avenir de l'humanité. De fait, il en appelle à ce que l'éducation du futur parviennent à expliciter nos processus cognitifs liés aux différents raisonnements (logique, métalogique, intuitifs...). Une telle réflexion nécessite des modalités pédagogiques particulières favorisant des pratiques de métacognition²⁰, encore peu présentes au sein de l'éducation non formelle. Or, cette réflexivité sur nos propres raisonnements semble plus aisée au sein d'une discussion avec des pairs ou chacun doit justifier son discours, ce qui suppose de savoir discerner nos propres opérations logiques puis de déchiffrer et interpréter celles des autres. De fait, la rationalité est ici entendue comme un processus construit et pluraliste qui repose sur la conscience métacognitive. En ce sens, la philosophie avec les enfants, telle qu'elle a été théorisée originellement par Matthew Lipman²¹ et Ann Margaret Sharp est une pratique de discussion collaborative qui, à bien des égards, répond à l'éveil de la conscience métacognitive puisque les enfants apprennent à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres, et doivent donc engager une pratique de réflexion sur leur propre pensée et celles des autres²². Marie-France Daniel rappelle à juste titre :

Le philosophe a régulièrement été mis en relation étroite avec la pensée complexe. Depuis les présocratiques jusqu'aux philosophes contemporains, philosopher est considéré comme une activité intellectuelle requérant un apprentissage

systematique et continu orienté vers le développement d'habiletés cognitives complexes (élucider, examiner, réviser, discriminer, distinguer, évaluer, critiquer, etc.) et d'attitudes complexes (être curieux, être ouvert à l'autre, être rigoureux, accepter les critiques, etc (Daniel, 2007).

- 19 Lors d'une discussion à visée philosophique, un travail sur les concepts employés est effectué. Et de fait, un travail de métacognition ne peut s'abstenir d'une réflexion sur le langage, outil de formalisation de notre connaissance. Concernant l'EDH, le risque est bien celui de s'enfermer dans l'usage d'expressions institutionnelles prémâchées qui en viennent à confiner l'esprit critique. Les droits et mécanismes juridiques seraient alors appréhendés formellement, la logique du discours juridique également, mais de fait, ils ne détiendraient aucune signification précise pour le quotidien des apprenants. Si le discours institutionnel porté sur ces droits n'est pas contextualisé, il semble difficile d'appréhender les logiques de pouvoir et de reconnaissance inhérentes à sa création. La « langue de bois » est un écueil inhérent aux éducations non-formelles, susceptible de nous maintenir dans du « déjà pensé », développant le risque de la « fabrique du consentement »²³. Simone Weil écrivait en ce sens qu'« *un esprit enfermé dans le langage est en prison* »²⁴ au sens où ce langage peut empêcher de donner vie aux concepts et aux mots. Pour répondre à ces enjeux, l'EDH devrait être constituée d'ateliers permettant de développer une réflexion sur le discours institutionnels qui la portent afin d'éveiller une pensée critique sur son propre objet. André Keet prône en ce sens une éducation dite « critique » aux droits de l'Homme (Critical Human Rights Education). Également, et de façon plus globale, des ateliers portant sur les rhétoriques du langage et les arguments fallacieux semblent être une voie pertinente pour développer une pensée critique sur tous types de discours (politiques, médiatiques)²⁵. Cet objectif semble d'autant plus important au temps où les fake news sont plus aisément diffusées et relayées par les réseaux sociaux.
- 20 Si l'un des objectifs de l'éducation aux droits de l'Homme est l'acquisition d'une pensée critique pour devenir un sujet autonome et un citoyen averti, cette éducation nécessite donc de s'ouvrir à d'autres dimensions que la seule entrée juridique. S'éloigner de l'enseignement purement juridique pour mieux appréhender ses propres droits, c'est donner sens à la transversalité des savoirs si chères à Morin.

Reconnaître la complexité de la condition humaine comme soutien à la mise en œuvre d'une éducation aux droits de l'Homme émancipatrice

- 21 Dans son ouvrage sur les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Edgar Morin nous rappelle également que la pensée complexe nécessite un travail attentif sur la condition humaine, que Morin appelle « Homo complexus ».²⁶ Il nous invite à considérer l'humain au sein de la relation « individu, société, espèce ». L'éducation aux droits de l'Homme doit donc participer d'une triplicité éthique impliquant une morale pour l'individu et sa dignité, une morale pour la société et une morale pour l'espèce, elle-même reliée au vivant. Pour Edgar Morin :

Le XXI^e siècle devra abandonner la vision unilatérale définissant l'être humain par la rationalité (homo sapiens), la technique (homo faber), les activités utilitaires (homo economicus), les nécessités obligatoires (homo prosaicus). L'être humain est complexe et porte en lui de façon bipolarisée les caractères antagonistes : sapiens et demens (rationnel et délirant) faber et ludens (travailleur et joueur) empiricus et

imaginarius (empirique et imaginaire) economicus et consumans (économe et dilapidateur) prosaicus et poeticus (prosaïque et poétique) L'homme de la rationalité est aussi celui de l'affectivité du mythe et du délire (demens). L'homme du travail est aussi l'homme du jeu (ludens). L'homme empirique est aussi l'homme imaginaire (imaginarius). L'homme de l'économie est aussi celui de la « consommation » (consumans). L'homme prosaïque est aussi celui de la poésie, c'est-à-dire de la ferveur, de la participation, de l'amour, de l'extase. (Morin, 1999)

- 22 À travers cette citation, Edgar Morin souligne que la rationalité des êtres humains ne peut être détachée de sa part sensible, émotionnelle et affective. L'éducation du futur doit pouvoir ainsi appréhender les multiples facettes de cette complexité humaine et reconsidérer ainsi les besoins et les désirs humains. En termes pédagogiques, concernant l'EDH, ceci suppose notamment de se pencher sur le rôle des émotions dans l'apprentissage²⁷. Les émotions, parce qu'elles sont au fondement de nos désirs, sont aussi ce qui nous meut, et nous donnent envie d'agir. Or l'EDH ne vise pas une simple connaissance des droits mais également à susciter le désir de voir les droits être respectés. Or Michel Tozzi nous rappelle bien que :

Génératrices d'énergie, elles [les émotions] rendent sensible, vivante et joyeuse une idée, lui donnent chair, corporéité. Elles font que nous tenons à ce que nous pensons, que nous prenons au sérieux notre pensée, qui n'est pas un simple jeu intellectuel et rhétorique, mais un engagement vers le vrai et le juste. (Tozzi, 2020)

- 23 Une idée émeut, touche, affecte et provoque une évaluation et un jugement immédiat chez celui qui la perçoit du fait de sa proximité plus ou moins forte avec son opinion personnelle. Très vite, lors de la confrontation d'idées au sein d'un conflit, les émotions peuvent être en jeu (tristesse, colère, frustration). En ce sens, connaître ses propres mécanismes émotionnels semble nécessaire pour appréhender les potentiels conflits de reconnaissance au sein d'un débat démocratique et politique et dépasser les crispations identitaires. François Galichet rappelait en ce sens qu'« éduquer à la citoyenneté ne saurait aller désormais sans éduquer au conflit et apprendre à gérer ce conflit qui n'est pas simplement un conflit d'opinions ou d'intérêts, mais véritablement un conflit de légitimités, c'est-à-dire de normativité »²⁸.

- 24 En outre, au-delà de la gestion du conflit, l'enjeu de l'EDH est aussi celui de l'émancipation, ce qui suppose notamment de se sentir capable d'exprimer une pensée critique et une opinion construite, d'égale valeur à celle d'autrui, et se sentir donc « citoyen », usant de ces droits de façon autonome. Christian Verrier souligne en ce sens que « la part d'auto-éducation existentielle (faisant se connaître mieux, se mieux estimer, conduisant à davantage se faire confiance au sein même des perturbations provoquées par le mouvement d'émancipation) apparaît assez logiquement déterminante dans l'émancipation individuelle, sans laquelle de l'émancipation sociale aboutie ne peut que difficilement advenir »²⁹. Les propos de Verrier rejoignent en ce sens ceux de Neil Nodding qui souligne en quoi l'estime de soi est un pilier affectif nécessaire au développement d'une citoyenneté critique³⁰. Ainsi la dimension affective et émotionnelle est donc essentielle pour œuvrer à une éducation aux droits qui soit effectivement émancipatrice. Il s'agit donc de mettre en œuvre des modalités pédagogiques autorisant à mieux saisir les ressorts de l'ego et de l'estime de soi s'appuyant sur la reconnaissance et la gestion de ses émotions dans l'expérience du débat démocratique. Cette expérience doit donc permettre d'appréhender les enjeux d'une communication dite « non violente » afin de former à la connaissance de ses propres besoins, mais également à la responsabilité individuelle et au respect de l'autre en reconnaissant également les besoins et désirs de l'autre, avec attention, tout en faisant émerger une parole modeste et authentique.

Nombreuses sont donc encore les pistes à explorer pour le développement d'une éducation que l'on pourrait qualifier d'éducation complexe aux droits de l'Homme.

Conclusion

- 25 Tant du fait de sa dimension politique que par les enjeux axiologiques qu'elle soulève, l'éducation aux droits de l'Homme, telle qu'elle a été institutionnalisée par les Nations-Unies, soulève de nombreuses critiques. Toutefois, si la visée émancipatrice de l'EDH est justifiée, la réflexion morinienne et le développement de sa pensée complexe permettent de donner des réponses et des pistes pédagogiques pertinentes pour la mise en œuvre d'une EDH critique, interculturelle et émancipatrice. Ceci suppose ainsi de la déployer dans le temps long et d'en faire un processus vivant et dynamique.

BIBLIOGRAPHIE

- Daniel, M-F. (2007). « L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique ». In Tozzi M. *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* (pp. 123-135). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Delalande J. (2014), « Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie », *Recherches en Éducation* - n°20 - Octobre 2014 - pp. 9-22
- Eberhard, C. (2014), *Oser le plurivers : pour une globalisation interculturelle et responsable*. Paris : Ed. Connaissances et Savoirs.
- Fisher, R. (2007). « Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. » *Early Child Development and Care*, 177 (6-7), pp. 615-631.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Geslin, A. (2019) « La recherche en droit international de la reconnaissance Quelle(s) posture(s) épistémologique(s) ? » in Geslin A. & Tourme- Jouannet E. (dir.) *Le droit international de la reconnaissance, un instrument de décolonisation et de refondation du droit international ?* Aix-en-Provence : Droits International, Comparé et européen.
- Lipman, M. (2011), *A l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*, traduit par Nicole Decostre, 3e éd., Bruxelles, De Boeck.
- Le Roy, E. (1995). « L'accès à l'universalisme par le dialogue interculturel » *Revue générale de droit*, Vol(26), 5-26.
- Nsonsissa, A. (2013). « Le principe d'interlocution dialogique d'Edgar Morin et son application à la logique de l'oralité dans les traditions africaines » *Sociétés*, Vol (121-3), 65-74.
- Morin, E. (1999). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Éditions du Seuil.

- Noddings, N. (2013) *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, Univ of California Press
- Nussbaum M. (1997), *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, Massachusetts; London, England, Harvard University Press
- Pouivet, R. (2008). « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation », *Éducation et didactique*, vol .2, n°3, p.135-136.
- Sousa Santos, B. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Verrier C. (2016). Émancipation, auto-éducation existentielle et éducation populaire de demain, *Recherches & éducations*, Vol (16), pp. 49-60.
- Zembylas, M. & Keet, A. (dir.) *Critical Human Rights, Citizenship, and Democracy Education*. Londres : Bloomsbury, pp. 85-100.

NOTES

1. Assemblée générale des Nations Unies, Résolution 66/137, Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, 19 décembre 2011.
2. Assemblée générale des Nations Unies, Résolution 217 (III) A, *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, Article 26, 10 décembre 1948.
3. Chercheuse et spécialiste dans le domaine de l'éducation internationale, elle est titulaire de la Chaire UNESCO Human Rights in Higher Education à l'Université d'Utrecht.
4. Professeur à l'Université de l'Etat libre (Afrique du Sud), spécialiste de l'éducation. Ses recherches portent notamment sur l'enseignement supérieur, la justice sociale, l'éducation aux droits de l'Homme, à la démocratie et à la citoyenneté. Il est titulaire d'une Chaire d'études critiques sur la transformation de l'enseignement supérieur à l'Université Nelson Mandela.
5. Professeur à l'Open University de Chypre, il est spécialiste des théories de l'éducation. Ses travaux portent notamment sur les émotions et les affects en relation avec les pédagogies de justice sociale, l'éducation interculturelle, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation à la citoyenneté.
6. Voir en ce sens, Paveau, M-A. (2010). « La norme dialogique. Propositions critiques en philosophie du discours », *Semen*, Vol 29, 141-159, Kristeva, J. (1967). « Bakhtine, le mot, le dialogue, le roman ». *Critique* (33) 438-465, Nowakowska, A. (2005). « Dialogisme et polyphonie : des textes russes de M. Bakhtine à la linguistique contemporaine ». In J. Bres, P-P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke & L. Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp.19-33). Bruxelles : De Boeck Supérieur, Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Le Seuil.
7. Roiné, P. (2020), « Le dialogisme : un cadre pertinent pour une analyse langagière de la DVP (Discussion à Visée philosophique) », *Diotime*, n°84 [En ligne].
8. Cette idée rejoint d'ailleurs le principe « hologrammatique » selon lequel il est impossible de connaître le tout sans connaître ses parties, comme il est impossible de connaître les parties sans connaître le tout.
9. Nsonsissa, A. (2013). « Le principe d'interlocution dialogique d'Edgar Morin et son application à la logique de l'oralité dans les traditions africaines » *Sociétés*, Vol (121-3), 65-74.
10. Ibidem.
11. Le terme « colonialité » fait référence au caractère incomplet de la décolonisation, puisque le colonialisme ne s'inscrit pas seulement dans des rapports politiques, économiques, et juridiques,

mais également dans des rapports de domination épistémique et culturelle. Voir en ce sens les travaux de Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, Arturo Escobar, entre autres.

12. La justice cognitive reconnaît l'absence et l'exclusion des épistémès alternatives dans la production du savoir. De Sousa Santos, B. (2016), *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémiques sur la science*, Paris : Desclée de Brouwer.

13. En ce sens, il est intéressant de se pencher sur l'ambition de l'enseignement de l'Université McGill au Québec qui développe une approche de l'enseignement trans-systémique du droit pour faire face aux évolutions du droit dans un contexte de globalisation et de pluralisme juridique mondialisé.

14. L'ambition est alors d'engager une véritable rupture épistémologique fondée sur l'analyse des degrés de juridicité concernant le droit international. Pour approfondir l'histoire de la notion, voir Geslin, A. (2019), « Une brève historiographie de « pluralisme juridique » : quand les usages d'une notion en font un instrument de luttes politiques », *Clio Themis Revue électronique d'histoire du droit*, n°15, pp. 1-18. Parmi les nombreux auteurs relevant de ce courant, mais ne partageant pas nécessairement une vision comparable du pluralisme juridique, on peut citer J.-G. Belley, S. Lebel-Grenier, R. Macdonald, G. Otis, N. Rouland ou J. Vanderlinden. Et pour approfondir les enjeux concernant les possibilités d'opérer une perspective pluraliste sur l'étude des droits de l'Homme, voir : Provost, R. Sheppard, C. (2013), *Dialogues on Human Rights and legal pluralism*, New York, Springer.

15. Geslin, A., Tourme Jouannet, E. (2018), « Décoloniser et refonder le droit international au prisme de la reconnaissance » in Geslin, A. Tourme Jouannet E. (dir.) *Le droit international de la reconnaissance, un instrument de décolonisation et de refondation du droit international ?* Aix-en-Provence : Confluence des droitspp. 11-15.

16. Berhnheim, E. (2011), « Le « pluralisme normatif » : un nouveau paradigme pour appréhender les mutations sociales et juridiques », *R.I.E.J.*, vol. 67, pp. 1-41.

17. Al-Daraweesh F & Snauwaert D. (2018), « The Hermeneutics of Human Rights Education For Deliberative Democratic Citizenship », in Zembylas, M. & Keet, A. (dir.) *Critical Human Rights, Citizenship, and Democracy Education*. Londres : Bloomsbury, pp. 85-100.

18. Eberhard, C. (2014), *Oser le plurivers : pour une globalisation interculturelle et responsable*. Paris : Ed. Connaissances et Savoirs.

19. Hurtado López, F. (2017). Universalisme ou pluriversalisme : Les apports de la philosophie latino-américaine. *Tumultes*, 48(1), pp. 39-50.

20. La métacognition est la capacité à penser nos propres processus mentaux, de se représenter nos propres connaissances et la manière dont elles ont été construites.

21. Concernant la philosophie pour enfants et l'éveil à la pensée holistique voir : Lipman, M. (2011), *A l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*, traduit par Nicole Decostre, 3e éd., Bruxelles, De Boeck.

22. Voir en outre : Fisher, R. (2007). « Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. » *Early Child Development and Care*, 177 (6-7), pp. 615-631.

23. Référence à l'ouvrage de Chomsky N. & Herman E. (1988), *La fabrication du consentement*. Marseille : Agone.

24. Weil, S. (1957) *Écrits de Londres et dernières lettres*. Paris : Gallimard.

25. Voir en ce sens Caroti, D. (2015), « Zététique, esprit critique et autodéfense intellectuelle », *PLOT*(52), pp.2-7

26. Voir en ce sens Morin, E. (1999), Chapitre 3 « Enseigner la condition humaine » in *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Ed. Unesco, pp. 23-33.

27. Voir en ce sens : Nussbaum M. (1997), *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, Massachusetts; London, England, Harvard University Press.

28. Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.

29. Verrier C. (2016). Émancipation, auto-éducation existentielle et éducation populaire de demain, *Recherches & éducations*, Vol (16), pp. 49-60.

30. Voir en ce sens, Noddings, N. (2013) *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, Univ of California Press./ Noddings N. (2015), *The Challenge to Care in Schools*, 2^e éd., New York, Teachers College Press.

RÉSUMÉS

Cet article vise à présenter les apports de la pensée complexe d'Edgar Morin pour repenser les politiques d'éducation aux droits de l'Homme (EDH), telles qu'elles sont promues par les instances internationales comme l'UNESCO. En outre, dans sa mise en pratique, l'éducation aux droits de l'Homme est devenue au fil du temps davantage le fait d'acteurs divers engagés dans des dispositifs axés sur l'éducation non formelle. L'objectif est donc de présenter comment l'application de la pensée complexe à l'éducation peut renouveler les pratiques pédagogiques de ces différents acteurs, en mettant en évidence, de manière non exhaustive, différentes réflexions pratiques.

This article aims at presenting the contributions of Edgar Morin's complex thought to rethink human rights education (HRE) policies as promoted by international organizations such as UNESCO. Moreover, in its practical implementation, HRE has become the work of various actors engaged in non-formal education. The aim is therefore to present how applying complex thought to education can renew the pedagogical practices of these various actors, highlighting, in a non-exhaustive way, different practical reflections.

INDEX

Mots-clés : éducation aux droits de l'Homme, théorie de la complexité, dialogue interculturel, dialogique, autonomie

Keywords : Human Rights education, Complexity theory, intercultural dialogue, dialogic, autonomy

AUTEUR

PÉNÉLOPE DUFOUT

Université Paris-Nanterre, CREDOF (UMR 7074, Université de Nantes, CREN (EA 2661)