

La pratique de la philosophie avec les enfants : condition permissive de l'effectivité d'une éducation aux droits humains inclusive et équitable

Pénélope Dufourt, penelope.dufourt@gmail.com

Le présent article expose les prémices d'une recherche doctorale effectuée sous la co-direction de Mme Véronique Champeil-Desplats, Professeure de Droit public à l'Université Paris-X Nanterre, et Mme Edwige Chirouter, Maîtresse de Conférences à l'Université de Nantes. Ce projet vise à concilier les évolutions récentes du droit international des droits de l'Homme en matière d'éducation et les impératifs d'une transmission effective des savoirs impliqués par les exigences du vivre ensemble.

En 2018, à l'occasion du 70ème anniversaire de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, le constat des multiples violations des droits humains occasionne une nouvelle critique virulente sur leur universalité. Ce rappel souligne l'urgence d'une refondation théorique, philosophique et politique de l'éducation aux droits humains. Au sein de nos sociétés multiculturelles, la montée du repli identitaire et les phénomènes de migrations en appellent à redonner à l'école sa place comme institution d'accueil, de reconnaissance et d'apprentissage de l'altérité. Il est urgent que l'éducation aux droits humains puisse être dispensée au sein d'institutions qui ne soient plus des moteurs de domination culturelle ni de violence symbolique. En outre, les écarts entre les énoncés normatifs internationaux et les pratiques des enseignements sur les droits humains nous obligent à engager une réflexion sur les modalités d'une meilleure effectivité de cette éducation.

L'objectif de ce projet de thèse est d'étudier dans quelle mesure le droit international des droits de l'Homme et les gouvernements devant l'appliquer pourraient intégrer les réflexions des sciences de l'éducation en matière de pratiques philosophiques avec les enfants, afin d'améliorer la mise en oeuvre effective d'une éducation aux droits humains, inclusive et équitable.

1) Du droit à l'éducation à l'éducation aux droits humains

Depuis les années 1990, on assiste à une évolution de la conception même du contenu du droit à l'éducation au sein des prescriptions des organisations internationales. L'UNESCO ainsi que les instances internationales qui surveillent l'application des traités et conventions ont développé une approche plus holistique de l'éducation, notamment à travers l'émergence de l'expression d'une "éducation de qualité". Piaget rappelait déjà en 1949 que si "toute personne a droit à l'éducation" comme il est mentionné au sein de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, alors ce droit revient à "engager une responsabilité beaucoup plus lourde que d'assurer à chacun la possession de la lecture, de l'écriture et du calcul : c'est proprement garantir à tout enfant l'entier développement de ses fonctions mentales et l'acquisition des connaissances ainsi que des valeurs morales correspondant à l'exercice de ces fonctions, jusqu'à l'adaptation à la vie sociale"¹. L'analyse juridique des recommandations internationales nous permet de souligner que dans les années 1990,

l'éducation aux droits humains est apparue comme étant une composante essentielle du droit à l'éducation. Les Nations unies annoncent la décennie 1995-2004 comme étant la décennie de l'éducation aux droits de l'homme (EDH), aujourd'hui prolongée par un programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme. Le 19 décembre 2011, lors de la 66ème session de l'Assemblée générale des Nations unies, est adoptée la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, devenant le premier instrument dans lequel les normes internationales pour l'EDH sont officiellement proclamées. Au paragraphe 2.2 de la Déclaration, les caractéristiques de l'EDH sont explicitées ainsi :

"L'éducation et la formation aux droits de l'homme englobent :

- a) L'éducation sur les droits de l'homme, qui consiste à faire connaître et comprendre les normes et les principes relatifs aux droits de l'homme, les valeurs qui les sous-tendent et les mécanismes qui les protègent ;
- b) L'éducation par les droits de l'homme, notamment l'apprentissage et l'enseignement dans le respect des droits de ceux qui enseignent comme de ceux qui apprennent ;
- c) L'éducation pour les droits de l'homme, qui consiste à donner aux personnes les moyens de jouir de leurs droits et de les exercer et de respecter et de défendre les droits d'autrui."2

Ce n'est qu'en 2015, avec l'énoncé des Objectifs du développement durable (ODD), que la question d'un véritable programme d'éducation universelle aux droits de l'Homme est posée, ayant comme objectif premier celui d'empêcher leur violation.

II) De la nécessité de penser l'interculturalité au sein d'un monde globalisé : des exigences d'une reformulation des fondements de l'éducation aux droits humains

Avec la fin de la Guerre froide, le processus de globalisation provoque de nombreuses évolutions au sein de l'ordre juridique international. L'obligation de prendre en compte les différences culturelles s'impose comme la seule réponse à la manifestation d'une nouvelle forme d'urgence sociale. En effet, les revendications déconstruisent les socles d'appartenance sur lesquels les États-nations s'étaient construits et en appellent à la reconnaissance du pluralisme culturel. Ce sont principalement les organisations internationales telles que l'UNESCO qui vont jouer un rôle prépondérant dans la reconnaissance du pluralisme culturel au sein de l'ordre juridique international³. Cette reconnaissance souligne que "la diversité ethnoculturelle prend de plus en plus le caractère d'une norme"⁴. De droits individuels, les droits culturels sont alors désormais aussi compris en tant que droits collectifs, droit des peuples à disposer de leurs cultures, "d'où leur ambivalence et le rapprochement de la problématique des droits culturels avec celle du multiculturalisme"⁵. De ce fait, au coeur même d'une étude sur l'éducation aux droits humains, il y a lieu de s'interroger sur la nouvelle conception de la "gouvernementalité"⁶ du XXIème siècle, puisque le pari est celui d'une formulation d'une nouvelle forme de "vivre-ensemble" au sein de laquelle la diversité ethnoculturelle serait source de respect. La question se pose alors du type de méthode pédagogique à déployer pour l'enseignement des droits humains, dans un contexte où l'universalisme peut être considéré comme étant l'effet d'une globalisation ethnocentrique. Le philosophe Enrique Dussel soulignait le "besoin

d'une mondialité analogue, et non d'une universalité univoque dominatrice"⁷. La reconnaissance des droits culturels collectifs suppose également de réfléchir sur les rapports entre universalisme et particularisme culturel, afin de souligner qu'"à l'image de toute science, le droit et ces droits sont en perpétuelle construction"⁸. Il semble donc essentiel de réinterroger la visée universelle des droits de l'Homme dans le but de rendre possible un universalisme authentique et véritable, c'est-à-dire ouvert à la diversité et au dialogue interculturel. Ces enjeux portant sur les modalités et le contenu que doit revêtir l'éducation aux droits humains seront le point d'entrée d'une réflexion sur une "épistémologie décoloniale" prenant en compte l'importance du dialogue interculturel au sein de la pédagogie des droits humains.

Pourtant, l'exigence de l'interculturalité au sein même de l'éducation n'est pas sans poser problème. De nombreux auteurs ont souligné que la mise en oeuvre d'activités interculturelles à l'école peut provoquer un certain essentialisme culturel et une forme d'exclusion symbolique. Ce qui adviendra d'autant plus facilement si aucun projet politique formulé par les gouvernements n'est consacré à l'inclusion. Aujourd'hui, ce n'est donc plus l'éducation interculturelle qui est mise en avant au sein des États, mais plutôt l'importance d'une éducation à la citoyenneté conçue comme incluant une réflexion sur la diversité culturelle constitutive de la société.

III) Du besoin de nouvelles réflexions portant sur la pédagogie permettant de rendre effectives les prescriptions internationales en matière d'éducation aux droits humains.

Les objectifs assignés à l'éducation aux droits humains, dont la reconnaissance relève des effets de la mondialisation sur la gouvernance internationale⁹, réengage la problématique d'une pédagogie transversale appropriée. En effet, les instances internationales vont reconnaître qu'il ne suffit pas d'enseigner les instruments internationaux et le droit positif pour assurer une éducation aux droits humains substantiellement apte à devenir effective. Au sein du Plan d'action adopté par les Nations Unies au titre du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, on peut lire :

"Les activités d'éducation [...] devraient revêtir un caractère pratique en mettant les droits de l'homme en relation avec ce que vivent réellement les apprenants et en amenant ces derniers à s'inspirer des principes relatifs aux droits de l'homme présents dans leur propre culture. Grâce à ces activités, les apprenants auront la capacité de cerner leurs besoins s'agissant des droits de l'homme, d'y répondre et de rechercher des solutions conformes [à leur propre réalité]. [Cet enseignement doit] favoriser la participation et créer des conditions d'apprentissage qui excluent la frustration et la peur"¹⁰.

Le programme présente en filigrane l'intérêt d'une pédagogie horizontale des droits de l'Homme qui se traduit par le biais d'une proposition d'un enseignement plus délibératif et pluraliste. En effet, pour lutter contre les effets négatifs de la verticalité de la science positive du droit, la pédagogie devrait tenter de rendre les êtres humains autonomes dans leur rapport à la science et au savoir

juridique. La base théorique de cette pédagogie provient de l'oeuvre du pédagogue brésilien Paulo Freire. Démontrant que la transmission verticale des savoirs n'assure ni ne garantit leur appropriation par les étudiants, il critique l'éducation traditionnelle des droits de l'Homme qui se résume à un apprentissage abstrait et désincarné. Selon Freire, la pédagogie peut être un véritable outil d'émancipation des populations opprimées, notamment car elle leur permet de conscientiser leur situation d'oppression en dévoilant les rapports de domination. La pédagogie critique qu'il défend s'oppose à l'éducation traditionnelle qui, selon lui, perpétue les inégalités en prodiguant le savoir de façon verticale et autoritaire et rend seuls légitimes les dépositaires du savoir. Sa pédagogie cherche davantage à stimuler le potentiel des élèves. La focale est alors placée sur ce destinataire qui devient autonome, maître, acteur et moteur de la démarche intellectuelle. Cette méthode pédagogique est donc capable de faire prendre conscience aux apprenants de leur qualité de citoyen, et de leur permettre d'imaginer les outils pour la revendication de leurs droits. Les travaux des pédagogues critiques vont connaître un certain écho auprès des institutions internationales, puisque l'UNESCO souligne que l'éducation aux droits humains :

"exige une pédagogie orientée vers l'action et la transformation, qui peut se caractériser par des aspects tels que l'apprentissage guidé par l'élève lui-même, la participation et la collaboration, la recherche de solutions aux problèmes, l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité et le lien entre apprentissage formel et apprentissage informel"11.

IV) Des nouvelles conceptions de la pédagogie des droits de l'homme à la nécessité d'un socle commun : la pratique de la philosophie

Les années 1990 voient également émerger une nouvelle considération internationale sur l'enseignement de la philosophie. En effet, les 15 et 16 février 1995, lors des journées internationales d'études "Philosophie et démocratie dans le monde" organisées par l'UNESCO, est adoptée la Déclaration de Paris pour la philosophie. Celle-ci réaffirme l'importance d'une éducation philosophique qui "favorise l'ouverture d'esprit, la responsabilité civique, la compréhension et la tolérance entre les individus et entre les groupes (9) en formant des esprits libres et réfléchis, capables de résister aux diverses formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérances, contribue à la paix et prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines, notamment dans le domaine de l'éthique."12. La reconnaissance d'un droit à la philosophie, entreprise initiée par Jacques Derrida et le GREPH (Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique), fait timidement son apparition. Cette évolution peut, semble-t-il, être mise en relation avec la reconnaissance d'un droit à l'éducation aux droits humains, et une nouvelle conception de ce que recouvre plus généralement le droit à l'éducation dite "de qualité". L'hypothèse de ce projet de recherche est bien celui d'affirmer que l'une, l'éducation aux droits humains, ne peut être effective sans l'autre, la pratique philosophique. Plus précisément, l'hypothèse de ce projet de recherche est d'affirmer que la pratique philosophique avec les enfants comme support pédagogique d'un enseignement des droits humains pourrait être à même de répondre à

l'urgence d'une mise en oeuvre d'une pédagogie critique des droits humains, permettant à l'EDH d'être d'une part plus inclusive, et d'autre part plus équitable.

L'objectif premier d'une éducation aux droits humains est bien celle d'amener ceux qui reçoivent cette formation à exprimer une volonté sincère de protéger ces droits. Pour atteindre ce but, il serait utile d'accorder une plus grande importance à la formulation du sens à donner aux droits, à ce qui fait la spécificité d'un droit de l'Homme, à l'énoncé des critères pour en juger. Ceci permettrait de développer la pensée critique des citoyens du monde de demain. Cette éducation pourrait être possible par le biais d'une pratique philosophique capable "de clarifier, de remettre en question, de critiquer et d'apporter de nouvelles dimensions aux concepts"¹³. Il s'agirait également d'une formation qui pourrait aider les élèves à se débarrasser de leurs préjugés, en comprenant les biais cognitifs de leurs présupposés, sans pour autant perdre de vue la dimension éthique inhérente à toute situation humaine. En effet, la philosophie invite au questionnement, sans jamais se laisser enfermer dans des opinions premières. En ce sens, elle libère des dogmes, et permet l'ouverture d'esprit. Cette pratique de la philosophie peut donc être un moteur essentiel au développement de l'esprit critique, de l'empathie, de l'ouverture et du dialogue interculturel au sein d'une étude sur les droits humains. Il semble essentiel de ne pas offrir une formation qui consisterait uniquement en l'apprentissage des articles et des instruments normatifs relatifs aux droits humains. Plutôt, cette formation pourrait s'attacher à faire comprendre les raisons pour lesquelles ces articles ont été rédigés. Or, ces questionnements en viennent à poser une réflexion sur ce que signifie être un être humain, sur ce que signifie la dignité humaine, sur ce que signifie vouloir la protection de cette dignité humaine au sein d'une société donnée. Ainsi, pratiquer la philosophie à propos de ce que sont les droits humains supposerait une déconstruction de ce que l'on croit savoir sur ce qui fait le propre de l'humanité. Un enseignement philosophique des droits humains serait ainsi l'occasion de reconnaître les autres traditions de pensée que celle de l'Occident, présente de façon hégémonique dans le processus de construction de ces droits. Ces réflexions permettraient alors de penser philosophiquement les droits humains depuis un horizon mondial¹⁴. Cet enjeu souligne la nécessité d'une épistémologie décoloniale¹⁵ dans l'enseignement philosophique des droits humains. Celle-ci est essentielle afin de dépasser le racisme et la violence épistémiques qui ont exclu du domaine de la connaissance les traditions de pensée considérées comme périphériques¹⁶ et ce afin de reconnaître l'urgence d'un dialogue philosophique Nord-Sud pour la protection effective de ces droits.

La pratique philosophique comme support pédagogique de l'éducation aux droits humains permettrait ainsi à chacun de développer des compétences pour questionner, conceptualiser, problématiser, argumenter, construire une pensée à la fois réflexive, critique et créatrice. Or cette pédagogie doit-elle seulement être employée à destination des étudiants ? Pourquoi, au contraire, paraît-il essentiel de s'intéresser aux nouvelles pratiques philosophiques, à destination des enfants, en ce qui concerne l'éducation aux droits humains ? D'une part, les enfants semblent être les destinataires premiers des nouvelles conceptions du droit à l'éducation qui prennent en compte l'éducation aux droits humains comme composante essentielle de ce droit. D'autre part, une éducation aux droits humains à destination des enfants permet de dépasser la reproduction des

discriminations dans l'accès à la citoyenneté. Ces discriminations, souvent négligées, existent nécessairement, les inégalités scolaires ayant pour effet que les personnes issues des milieux les moins favorisés ne détiennent pas les capacités essentielles pour défendre leurs droits et protéger ceux d'autrui.

Les hypothèses de recherche sont donc les suivantes :

- La pratique de la discussion à visée philosophique serait un support pédagogique permettant d'assurer une meilleure appréhension des droits humains par les enfants.
- La pratique de la philosophie avec les enfants pourrait être le support d'une pédagogie des droits humains plus effective, et permettrait aux États de répondre à leurs obligations, au regard de la manière dont l'EDH est aujourd'hui conceptualisée au sein des recommandations internationales.
- La pratique de la philosophie avec les enfants serait la traduction pratique des évolutions des conceptions des modalités et du contenu du droit à l'éducation ainsi que des droits de l'enfant.
- L'analyse des évolutions du droit international des droits de l'Homme, et plus particulièrement du droit à l'éducation et des droits de l'enfant serait essentielle pour légitimer l'institutionnalisation de la pratique de la philosophie avec les enfants, initiatrice d'un "droit à la philosophie pour les enfants".

Ces hypothèses ne sont pas sans faire apparaître de nombreuses interrogations : comment aborder l'éducation aux droits humains dès l'enfance ? Comment parvenir à évoquer les enjeux épistémiques à propos du savoir propre aux droits humains, nécessitant une épistémologie décoloniale ? Est-ce seulement possible ?

V) La pratique philosophique avec les enfants : au coeur des évolutions des conceptions sur les droits de l'enfant, le droit à l'éducation et les droits humains

La pratique de la philosophie avec les enfants n'est pas nouvelle. Le philosophe américain, Mathew Lipman, considéré comme en étant le père fondateur, soulignait qu'elle pouvait permettre, grâce à la découverte des concepts, et à l'appréhension de sa propre réflexion, de saisir les "dimensions socio-ethico-politiques de l'existence"¹⁷. Or n'est-ce pas au travers de l'appréhension de ces dimensions socio-ethico-politiques de l'existence qu'une pédagogie des droits humains peut devenir effective ? En effet, pour que l'éducation aux droits humains puisse avoir un sens pour les élèves, afin que les droits soient davantage respectés et protégés, il paraît essentiel d'avoir au préalable acquis certaines compétences éthiques, certains savoir-être et savoir-faire, pour devenir des citoyens du monde avertis. Comme le souligne Michel Sasseville "Dès lors que le dialogue est au coeur de la pratique philosophique, nous pouvons alors respecter la diversité des approches, la diversité des processus mentaux, la diversité des cultures, la diversité des points de vue, en somme respecter la diversité des êtres humains dans leur manière de penser par et pour eux-mêmes."¹⁸. Les discussions à visée philosophique (DVP) permettent d'une part de faire l'expérience du débat avec l'importance de l'écoute, de l'empathie, de la rencontre d'idées, de la confrontation des points de

vue, ce qui suppose l'apprentissage d'une "éthique communicationnelle"19 qui suppose "le respect et l'exigence vis-à-vis de la parole et de la pensée d'autrui"20. D'autre part, la DVP permet de faire l'expérience de sa propre réflexion, d'argumenter, de parvenir à distinguer son intérêt particulier de l'intérêt général, et de donner du sens au savoir en questionnant sa relation au savoir par rapport à sa culture.

L'UNESCO, en tant qu'organisation internationale promouvant une culture de la paix, insiste depuis sa création sur l'importance de l'enseignement de la philosophie. Déjà en 1998, l'institution rappelait que "l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO"21. En 2007, l'institution a publié un ouvrage intitulé : Philosophie, une école de la liberté. Il présentait un vaste ensemble d'initiatives et de pratiques de la philosophie au sein de l'éducation, "pour mieux faire face aux défis de demain"22. Cette initiative de l'UNESCO souligne que cette pratique philosophique concerne toutes les régions du monde, quelles que soient leurs traditions, leurs conceptions de l'enseignement, ou leurs références philosophiques. Dans cet esprit, en 2016, une Chaire UNESCO "Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale" est créée sous la direction d'Edwige Chirouter. L'hypothèse de départ de ces initiatives est bien celle de supposer que l'enfant est d'abord un sujet pensant capable d'appréhender des questionnements à visée philosophique. Les pratiques philosophiques avec les enfants, aussi diverses soient-elles, ont en commun le "postulat d'éducabilité philosophique de l'enfance"23. Ces évolutions soulignent de nouvelles conceptions sur l'enfant, qui entrent en résonance avec les articles 12, 13 et 14 de la Convention internationale des droits de l'enfant. Il semble donc intéressant de s'interroger sur ce que le développement de ces pratiques, souvent en dehors d'une institutionnalisation, peut nous dire sur les évolutions de nos sociétés envers les conceptions du droit de l'enfant et du droit à l'éducation. Finalement, réfléchir sur l'éclosion des pratiques philosophiques avec les enfants, c'est avant tout "replacer la question des politiques d'enseignement et d'éducation à mener au coeur de l'agenda international"24. Par ailleurs, les évolutions du droit international en matière de droit de l'enfant, de droit à l'éducation, et d'éducation aux droits humains peuvent être un support d'argumentation pour légitimer l'institutionnalisation de la pratique philosophique avec les enfants, et parler peut-être davantage d'un "droit à la philosophie" pour les enfants.

VI) Méthodologie

Dans un premier temps, il sera nécessaire de revenir sur les enjeux de la philosophie telle qu'elle peut être pratiquée avec les enfants, comprise comme étant une possibilité d'apporter une "réflexion sur les enjeux universels de la condition humaine mise en mouvement dans une pratique dialogique et collective et soutenue par des outils expérientiels"25. En effet, évoquer l'enseignement de la philosophie avec les enfants suppose une clarification préalable de ce que signifie "philosopher" avec les enfants, pour les enfants, et par les enfants. Or, la question de la définition de la pratique philosophique est déjà en elle-même un exercice difficile, voire un véritable questionnement philosophique. L'objectif sera alors ici de posséder des assises théoriques nécessaires pour se

protéger des virulentes critiques à l'égard de ces pratiques philosophiques avec les enfants, en s'appuyant sur les travaux scientifiques qui, depuis Matthew Lipman, s'efforcent de légitimer cette pratique. Ces travaux permettront également de préciser notre réflexion sur la formation des intervenants, qui se doit d'être exigeante. Il s'agira ensuite de souligner dans quelle mesure ces pratiques philosophiques avec les enfants peuvent servir de support à une éducation aux droits humains plus inclusive et équitable. Puis, cette étude analysera comment les évolutions du droit international des droits de l'Homme, notamment en matière du droit à l'éducation, ou des droits de l'enfant, peuvent être sources de légitimation d'une institutionnalisation de la pratique de la philosophie avec les enfants.

Enfin, ce projet se veut être "une pensée pour l'action". La finalité est donc de concourir à la réalisation d'un protocole et d'indicateurs permettant de démontrer les apports de la pratique philosophique avec les enfants pour l'éducation aux droits humains.

- D'une part, le protocole sera issu de l'évaluation des expériences pédagogiques au sein de différents contextes socio-culturels. Il permettra de proposer un référentiel pertinent pour la pratique de la philosophie avec les enfants, en vue d'assurer une certaine effectivité de l'éducation aux droits humains.
- D'autre part, l'analyse comparée des textes normatifs des institutions internationales et des expériences pédagogiques de terrain permettra la création d'indicateurs d'effectivité normatifs prenant en compte les apports des sciences de l'éducation en matière de pratiques philosophiques avec les enfants. Ces indicateurs permettront de s'assurer de la portée concrète des recommandations internationales, mais également de conduire une évaluation des pratiques des États.

L'enjeu scientifique d'une telle recherche serait donc de tenter de contribuer à une meilleure effectivité de l'éducation aux droits de l'Homme, en tant qu'Objectif de développement durable (ODD 4.7) du Programme de l'Agenda 2030 des Nations Unies.

(1) Jean PIAGET, *Le droit à l'éducation dans le monde actuel*, Paris, Librairie du recueil Sirey, 1949, 56 p.

(2) AGNU, *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme*, 16 février 2012, p. 3.

(3) Dans cette perspective est adoptée la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, le 2 novembre 2001 ; puis le 20 octobre 2005, la *Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, chargée de sa mise en oeuvre.

(4) Patrick SAVIDAN, *Le multiculturalisme, "Que sais-je ?"* n°3236, Paris, PUF, 2ème édition 2011, 128 p.

(5) Danièle LOCHAK, *Le droit et les paradoxes de l'universalité*, Paris, PUF, 2015, 256 p.

(6) Au sens qu'en donne Michel Foucault.

(7) Enrique DUSSEL, "Expansión de la cristiandad, su crisis y el momento presente", *Concilium*, n°164, 1981, p. 87.

(8) Carlos GONZALEZ-PALACIOS, "Redéfinir les droits de l'homme : perspectives à partir d'une pédagogie horizontale" in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2014, pp. 99-113

(9) "L'État n'est plus cette pyramide normative qui se projette sur un espace donné à côté d'autres pyramides normatives liées entre elles par le droit international. Il devient un des éléments de réseaux d'acteurs plus vastes : certains englobent l'État (unions régionales), d'autres non (régions infra-étatiques), certains sont plus puissants que lui, d'autres moins.» in Christoph EBERHARD, "L'approche pluraliste du droit. Un enjeu central pour une gouvernance légitime", *Chronique de la gouvernance*, 2010, pp. 87-92.

(10) AGNU, Résolution 59/113 B, Plan d'action pour 2005-2009, 14 juillet 2005, cité dans Noyelle NEUMANN DAS NEVES, "La pédagogie, un outil au service de l'effectivité des droits de l'homme" in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS (dir.) *Pédagogie et droits de l'homme*, ouv. cit. p. 72.

(11) *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage*, Paris, Ed. UNESCO, 2014, p. 7.

(12) *Déclaration de Paris pour la philosophie*, Paris, 15 et 16 février 1995.

(13) Selçuk TURAN, "Droits de l'homme : obstacles et réalisation progressive" in *La philosophie et la protection des droits humains*, Paris, Ed. UNESCO, 2006, pp. 33-43.

(14) Enrique DUSSEL, "Pour un dialogue mondial entre traditions philosophiques", *Cahiers des Amériques latines*, n° 62, 2009/3, pp. 111-127.

(15) cf. Catherine WALSH, "Interculturalité critique et pédagogie décoloniale : s'insurger, re-exister, revivre", in Claude BOURGUIGNON ROUGIER, Philippe COLIN, Ramón GROSGOUEL, *Penser l'envers obscurs de la modernité, Une anthologie de la pensée décoloniale latino-américaine*, Limoges, PULIM, 2014, 212 p.

(16) Boaventura de Sousa Santos a développé la notion d'épistémicide pour souligner que le passé colonial a conduit à la destruction de nombreuses connaissances traditionnelles qui se sont vues délégitimées par la modernité européenne. Cf. Boaventura DE SOUSA SANTOS, *De la mano de Alicia. Lo Social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes, 1998, 456 p.

(17) Johanna HAWKEN *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*, Thèse doctorale, Paris I, Panthéon Sorbonne, 2016, 1047 p.

(18) Michel SASSEVILLE, "Enfin, la France !" Préface de Michel TOZZI (dir.) *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Hachette, 2001, 128 p.

(19) Michel TOZZI, "Éducation à la citoyenneté et discussion philosophique à l'école primaire", [En ligne], <https://www.philotozzi.com/2001/11/education-a-la-citoyennete-et-discussion-philosophique-a-l-ecole-primaire/>

(20) Ibid.

(21) *La philosophie pour les enfants*, Rapport de l'UNESCO, Division de la philosophie et de l'éthique, Paris, 1999.

(22) *Philosophie, une école de la liberté*, Paris, Ed. UNESCO, 2007, 300 p.

(23) Michel TOZZI, "Éducation à la citoyenneté et discussion philosophique à l'école primaire" art. cit.

(24) *Philosophie, une école de la liberté*, ouv. cit.

(25) Johanna HAWKEN, thèse citée.