HAL open science

Analyse réflexive des a priori théoriques et épistémologiques d'une posture de recherche engagée

Pénélope Dufourt

To cite this version:

Pénélope Dufourt. Analyse réflexive des a priori théoriques et épistémologiques d'une posture de recherche engagée. Revue Lexsociété, 2023, Journées d'étude pluridisciplinaire de la jeune recherche, 10.61953/lex.3419 . hal-03983978

HAL Id: hal-03983978

https://hal.science/hal-03983978v1

Submitted on 11 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Analyse réflexive des *a priori* théoriques et épistémologiques d'une posture de recherche engagée

in J.-S. BERGE ET H. KASSOUL (dir.), « Questionner nos objets de recherche par nos *a priori* », *Journées d'étude pluridisciplinaire de la jeune recherche,* 23 et 24 mai 2022, Nice, Programme de recherche avancée IDEX UCAjedi Projet « ANTÉCÉDENT », Université Côte d'Azur.

PENELOPE DUFOURT
Doctorante ATER droit public
CTAD- CREDOF
Université Paris Nanterre

Résumé : La lecture d'une thèse ne permet pas toujours de saisir le processus intellectuel qui a été engagé par son auteur.e. Œuvrer à un exercice réflexif quant à sa démarche de recherche est ainsi l'occasion de préciser les prémisses et postulats théoriques sous-jacents à son propre travail. Cet article sera l'occasion d'opérer ce mouvement réflexif à partir d'une analyse des présupposés philosophiques inhérents d'une recherche critique et interdisciplinaire sur le droit à l'éducation aux droits de l'Homme.

Mots-clés : Épistémologie ; Interdisciplinarité ; Construction du savoir, Analyse critique ; Pragmatisme.

Introduction

1. Rédiger une thèse revient à présenter le résultat d'un avancement d'une recherche engagée depuis plusieurs années. Cette présentation figée d'un résultat empêche toutefois de comprendre le processus intellectuel développé au fil des années par le jeune chercheur ou la jeune chercheuse. Saisir l'opportunité de procéder à un exercice réflexif quant à sa propre démarche de recherche est ainsi l'occasion de préciser les prémisses et postulats théoriques sous-jacents à son travail. C'est donc au sein d'une brève explicitation de ce processus intellectuel que se décèlent au mieux les raisons d'être des choix effectués lors de la rédaction de la thèse, permettant *in fine* une meilleure justification de ses choix méthodologiques, ou encore de sa problématique et de son plan. Cet article sera l'occasion d'opérer ce mouvement réflexif.

2. Pour cela, commençons par présenter brièvement la recherche doctorale entamée. Le travail en cours porte sur l'analyse critique des présupposés épistémologiques et politiques du droit à l'éducation aux droits de l'Homme tel qu'il a été formalisé progressivement par les Nations Unies depuis les années 1990. L'expression d'éducation aux droits de l'Homme[1] réfère à l'ensemble des pratiques éducatives qui ont pour objet de transmettre des connaissances, d'acquérir des valeurs ainsi que des compétences relatives aux droits humains et à leur protection. Cette expression renvoie à une très grande diversité de pratiques pédagogiques proposées à des échelles locales, régionales, nationales ou encore internationales. La recherche doctorale engagée se borne à l'analyse de la progressive prise en considération de l'éducation aux droits de l'Homme (EDH) en droit international des droits de l'Homme (DIDH). Plus spécifiquement, il paraît intéressant d'étudier les enjeux que soulève la construction sous l'égide des Nations Unies d'un discours institutionnel mondial à propos de l'EDH ainsi que la promotion d'un nouveau droit : le droit à l'éducation aux droits de l'Homme.

[1] Nous employons « Homme » avec majuscule et non « humain » du fait de la traduction officielle opérée par les Nations Unies lorsqu'elles évoquent cet objet.

3. Vouloir faire de l'« éducation aux droits de l'Homme » un droit à part entière, comme le présente la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'Homme (DNUEDH), adoptée le 19 décembre 2011, revient à ériger un projet politique éducatif mondial en un droit qui aurait une visée universelle. Les instances internationales ont ainsi développé des manuels pédagogiques pour préciser le contenu de ce droit. Or, ces manuels sont un objet peu commun pour une analyse juridique. C'est pourquoi, en s'appuyant sur les évolutions des recherches menées en sciences de l'éducation relatives à la question des rapports aux savoirs des élèves, il s'agira de préciser les croyances épistémologiques qui sont sous-jacentes à la formation de ces curricula pédagogiques institutionnels sur les droits humains. Cela revient à dévoiler les théories de la connaissance et de l'apprentissage implicitement inscrites au sein des documents internationaux qui promeuvent le droit à l'éducation aux droits de l'Homme et d'en comprendre les implications politiques. Prendre le droit à l'EDH comme objet d'analyse est ainsi l'occasion de poser une réflexion plus générale sur les implications des présupposés épistémologiques sous-jacents à toute posture d'enseignement du droit.

4. L'étape de définition d'un objet d'étude est l'occasion de circonscrire son propre regard sur cet objet et de dévoiler ainsi la relation que l'on entretient avec lui[2]. C'est également l'occasion de révéler ses postulats premiers, inhérents à notre démarche d'analyse[3]. Toute recherche scientifique se fonde sur des *a*

---

[2] Relation ici comprise au sens d'une relation intellectuelle ou, pourrions-nous dire encore, relation cognitive. C'est-à-dire qu'au-delà d'un simple regard porté sur l'extérieur, cet objet peut également agir sur la construction intellectuelle ou la formation de la pensée du chercheur et orienter ainsi un chemin particulier dans la construction d'une problématique.

[3] Dans leur appel à contribution J.-S. BERGE et H. KASSOUL écrivaient : « Par a priori, on peut entendre, l'ensemble des postulats, paradigmes, présupposés, préjugés, biais, croyances que nous portons sur les objets auxquels nous nous intéressons. Ces a priori forment une sorte de pré-compréhension de nos objets et ils jouent potentiellement un rôle déterminant sur la manière de les saisir. Les questionner revient à s'intéresser tout autant au sens des objets que nous travaillons qu'à la façon dont nous produisons la connaissance. Il s'agit alors de faire émerger les contextes d'énonciation et points de vue depuis lesquels le chercheur décrit son objet et, ce faisant, en construit une connaissance plus ou moins subjective. Se pose ainsi la

priori qui peuvent être des hypothèses premières ou parfois des intuitions d'ordre plus sensible et non clairement formulées. Ces intuitions sont capables de mouvoir le/la chercheur/chercheuse, de le/la mettre en mouvement, et guideront ses premiers pas dans la recherche, quand bien même elles seraient démenties plus tard. L'un des risques est celui de rester dans une précompréhension intuitive – voire affective – de son objet. Si cette précompréhension est donc bien souvent à l'origine de son orientation de recherche, en rester à ce stade omettrait la nécessaire objectivation de l'objet, la nécessaire mise à distance des affects pour proposer une explication scientifique, à visée universelle[4]. Or si elles sont parfois formulées, ces intuitions et hypothèses restent assez souvent implicites. Pourtant, le second risque est celui d'une recherche qui se voudrait certes explicative, mais qui omettrait le fait qu'il s'agisse d'un processus incarné, et ce, par un/une scientifique qui est toujours engagé/ée dans le monde de par la subjectivité de son regard, ou de ses croyances, postulats premiers. Cela signifie qu'il est vain de prétendre détenir un regard de surplomb dénué d'affectivité ou de subjectivité, mais qu'il est en revanche essentiel de faire l'effort d'une certaine réflexivité pour délimiter au mieux l'ambition du propos.

5. Cet article aura donc pour objet de faire ce pas de côté, pour procéder à une certaine réflexivité concernant la posture de recherche employée à l'analyse critique et interdisciplinaire du droit à l'EDH. C'est pourquoi seront présentées les prémisses philosophiques inhérentes à la démarche de recherche (I), afin de préciser le regard porté sur l'objet d'analyse choisi (II). Préciser ce regard nous permettra d'expliquer ensuite la définition proposée de l'objet (III), pour enfin justifier la démarche d'analyse interdisciplinaire employée (IV).

---

question de l'identification des étapes susceptibles de mettre en débat les a priori de la connaissance, pour corrélativement établir d'autres étapes par lesquelles nous pouvons mieux concevoir, voire redécouvrir, nos objets et la manière de les penser. ».

[4] Voir pour approfondir P. BOURDIEU, *Science de la science et réflexivité*, Cours du Collège de France 2000-2001, Raisons d'agir, Paris, 2001, 240 p.

***

I. De ses prémices philosophiques à sa relation cognitive vis-à-vis de son objet d'étude : dévoiler les implicites d'un regard orienté sur le droit à l'EDH

6. Dans leur production intellectuelle, les juristes ne sont pas toujours conscients des axiomes philosophiques qui sont inhérents à leur travail de recherche. Pour œuvrer à une démarche scientifique et essayer de construire un savoir qui s'approche de la vérité, il paraît pourtant nécessaire de savoir ce que l'on entend par « vrai », ou encore par « analyse scientifique », et cela de façon conventionnelle, pour être reconnus et compris de nos pairs. Une branche de la philosophie, à savoir la philosophie des sciences, a justement pour objet de penser, décrire et préparer au choix des hypothèses nécessaires à la mise en œuvre d'un travail qui serait qualifié de scientifique. C'est pourquoi un détour par l'épistémologie permet de situer ce travail dans le champ des différentes conceptions de la science et de présenter avec plus de clarté notre ambition.

7. Les postulats épistémologiques a priori des juristes ont une conséquence directe sur la conception qu'ils se font de leur objet d'étude, mais aussi et surtout de ce que signifie « faire de la science du droit ». Rendre explicite les axiomes philosophiques aux prémices de la démarche engagée favorisera ainsi la cohérence et la clarté du travail, permettra de mieux définir l'objet d'étude et de justifier les choix méthodologiques d'analyse empruntés.

8. Précisions d'emblée nécessaire : en affirmant les postulats épistémologiques sous-jacents à ce travail, il n'y a en revanche, aucune prétention d'affirmer qu'ils seraient les « meilleurs ». Cela permet plutôt au lecteur aguerri à d'autres croyances philosophiques et épistémologiques de mieux cerner l'ambition de ce travail et d'éviter dès lors de proposer des débats contradictoires sur ce qui relève, au fond, d'une impossibilité de trancher.

9. Utiliser la première personne du singulier pour les prochains paragraphes semble essentiel tant il est évident que toute recherche doctorale est le fruit d'un travail intellectuel construit sur le temps long par une personne qui détient des postulats propres, eux-mêmes fruits de croyances personnelles et subjectives. Toutefois, l'usage du pronom personnel « je » s'arrêtera à cette présentation des prémisses de la recherche, tant, il est également essentiel pour produire un travail scientifique de chercher à transcender sa positionnalité, en répondant à des exigences méthodologiques formelles afin de communiquer sa réflexion dans un langage commun, pour pouvoir ensuite être compris, reconnu et évalué par ses pairs.

10. N'étant pas épistémologue, mais grandement intéressée par les questions relatives à l'accès et la production de la connaissance, j'ai ressenti le besoin de préciser quelles étaient, au fond, mes croyances personnelles avant d'avancer dans la poursuite de mes recherches. Pour mieux saisir ces croyances, j'ai eu l'occasion d'échanger avec de nombreux chercheurs afin d'éprouver intuitivement d'abord, puis de saisir rationnellement ensuite, mon approbation ou désaccord en fonction de leurs propres conceptions personnelles de la recherche scientifique et de leur travail. Découvrant que nous ne partons pas tous des mêmes prémisses, j'ai également pu saisir la richesse de cette pluralité épistémologique pour la recherche scientifique, et la nécessité de la défendre politiquement[5]. J'ai rapidement éprouvé qu'au risque de rencontrer de nombreux désaccords avec mes pairs, il s'avère que je ne partage pas les prémisses du positivisme – considéré ici au sens philosophique – concernant le rapport à la vérité qu'un chercheur détient lorsqu'il tente de produire un travail scientifique et dès lors, il me serait difficile de prétendre faire de la science du droit entendue au sens positiviste du terme. Mon ambition sera, en revanche,

[5] En ce sens, je rejoins les écrits de Léo COUTELLEC. Voir notamment L. COUTELLEC, *De la démocratie dans les sciences – Épistémologie, éthique et pluralisme,* Paris, Éditions Matériologiques, 2013, 362 p. ; L. COUTELLEC, *La science au pluriel,* Versailles, Éditions Quæ, 2015, 88 p. ; L. COUTELLEC, F. COULEE et E. HIRSCH (dir.), *De nouveaux territoires pour l'éthique de la recherche,* Toulouse, Éditions Érès, 2021, 190 p.

de souligner que ce travail ne sombre pas pour autant dans une perspective « idéologique » ou encore, jusnaturaliste.

11. D'abord, ceci est une question d'intérêt personnel : il est vrai les approches scientifiques du droit qui n'associent pas l'étude de ce dernier à l'examen critique de sa portée politique ou de sa signification sociale attisent moins ma curiosité. La question se pose alors de savoir si l'on peut considérer les théories critiques du droit comme étant du registre épistémologique positiviste. Nous y reviendrons.

12. Ensuite, ceci est également une question d'univers intellectuel. Le contexte dans lequel j'ai pu former et développer mon esprit critique, mon esprit d'analyse ou encore mes capacités réflexives lors de mes années universitaires détient, bien entendu, un rôle essentiel sur mon regard de doctorante. N'étant pas juriste de formation, j'ai eu l'occasion de recevoir des enseignements en philosophie et en sciences humaines et sociales qui, majoritairement, partaient d'un postulat socioconstructiviste me permettant de déployer un regard critique sur mes objets d'analyse. Bien sûr, cette formation pluridisciplinaire et ces postures épistémologiques ont eu un effet sur la formation de ma pensée puisque j'ai d'abord eu accès à une réflexion sur le droit depuis un point de vue externe. Une fois inscrite en faculté de droit en Master 2, j'ai dû m'imprégner davantage du langage, de la technique, du raisonnement des juristes, bref ce que l'on appelle le point de vue interne au droit. Durant cette année de Master 2, en éprouvant combien mon regard sur les droits humains et leurs enjeux était différent de mes camarades juristes, j'ai eu l'occasion de prendre du recul sur ce que signifiait « former un juriste » à l'université, et notamment en licence, et en quoi cette formation pouvait rendre difficile l'adoption d'un regard plus distancié, critique et externe au droit. Cette réflexion fut à l'origine de mon intérêt personnel sur les implications politiques de la formation des juristes. Il me semblait que proposer un enseignement critique du droit permettait aux

étudiants d'accéder à un discours externe modéré explicatif[6] tout en rendant compte de la nécessité du point de vue interne acquis en licence, et ce, notamment pour l'apport de la précision technique de la critique émise sur le droit[7].

13. Pour ces différentes raisons, j'ai rapidement compris que j'étais quelque part assez réticente quant à la conception épistémologique positiviste, pourtant centrale dans la pensée des juristes depuis le XIXème siècle, et qui règne encore dans les facultés de droit et dans l'enseignement du droit. Toutefois, réticence n'est pas synonyme de rejet et je reconnaissais et comprenais très bien l'intérêt de ces postulats dans la formation de juristes dès lors que l'objectif est celui de former des « juristes techniciens », compétents dans leur expertise[8]. Finalement, la question de savoir « [s]'il existait entre l'« excès » du jusnaturalisme et le « défaut » du positivisme, un juste milieu, une juste conception du droit, une juste conception du juriste »[9], et ce notamment pour l'enseignement du droit me préoccupait vivement.

14. Le dualisme classique entre la théorie du droit positiviste et la théorie du droit jusnaturaliste me semblait réducteur pour comprendre la conception du

---

[6] Comme l'expliquent F. OST et M. VAN DE KERCHOVE, dans une approche critique « [l]'objet est présenté sous un autre angle, un autre point de vue, que celui sous lequel il se donne ». À l'encontre de la simple reproduction d'un discours institutionnel, « la seule description positiviste des règles, notions et institutions juridiques » peut revenir à épouser « fondamentalement le point de vue des acteurs mêmes de la vie juridique, c'est-à-dire le point de vue d'un 'utilisateur' d'un technicien, à la rigueur d'un 'technologue' mais non d'un savant », « l'objectivité scientifique postule au contraire que l'on change de 'point de vue' et que l'on voie les choses telles qu'elles sont [et non] telle que notre système social nous les laisse voir » *in* F. OST et M. VAN DE KERCHOVE, *Jalons pour une théorie critique du droit,* Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis 1987, 602 p.

[7] Précision technique du regard interne qui à l'époque me faisait en partie défaut, et donc j'éprouvais la nécessité, au début de ce master du fait de ma formation antérieure

[8] Voir en ce sens les pages 5 à 13 de M. WEBER, *Essai sur la théorie de la science, Quatrième essai - Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques,* traduits de l'allemand et introduits par J. FREUND, Paris, *Librairie Plon,* 1965, 539 p.

[9] Association Henri CAPITANT, *La place du juriste face à la norme, Journées nationales,* Dalloz, coll. « Thèmes et commentaires », tome XVI, 2012, p.5.

droit sous-jacente à l'enseignement critique que j'avais reçu en Master 2. Cet enseignement critique du droit avait pour effet de souligner aux étudiants le caractère construit de ce droit, mais également le rôle d' « entrepreneurs de causes juridiques »[10], de celles et ceux qui participent à la connaissance du droit. Les chercheurs œuvraient donc à faire droit, à être créateur du droit. Il me semblait donc essentiel de mieux saisir, à partir de cette expérience, quelle pouvait être la conception de la science du droit à laquelle se rattachait l'enseignement critique du droit.

15. Le mouvement intellectuel de ce que l'on appelle la « théorie critique du droit » apparaît à la seconde moitié du XXème siècle et articule la volonté de produire tout à la fois une connaissance scientifique du droit (pouvant donc être transmise ensuite aux étudiants) et un projet de changement social[11]. Dans cette optique on peut qualifier les théories critiques de post-positivistes, car elles ont toujours pour ambition de présenter un modèle explicatif du droit. Toutefois, celui-ci reste alternatif à celui de la science du droit entendue au sens positiviste par son aspiration à œuvrer à l'émancipation des sujets de droits soumis à certaines dominations. Au sein des théories critiques du droit il y a une volonté de rendre compte – et ce de manière explicative et non idéologique – du politique comme rapport structurel qui lie le droit au pouvoir. En ce sens, les choix politiques personnels des chercheurs ne devraient pas avoir d'influence sur la méthode d'analyse explicative proposée.

16. En revanche, le postulat de non-séparation entre droit et sciences du droit, vivement rejeté par les positivistes, est complètement affirmé chez les théoriciens critiques du droit. Ils souhaitent œuvrer à la critique du droit comme étant un instrument potentiel de domination d'une part, mais également comme étant un instrument de maintien d'une certaine idéologie au service du pouvoir

---

[10] Le concept d'« entrepreneurs de morale » a été forgé par le sociologue Howard Becker dans son ouvrage Outsiders en 1963. Mikael Madsen y fait référence lorsqu'il évoque quant à lui les entrepreneurs juridiques dans l'article suivant : M. MADSEN, « La fabrique des traités européens. Une analyse de la genèse et évolution de la charte des droits fondamentaux », *Revue française de science politique*, vol. 60, 2010, p. 286.

[11] Voir. M. MIAILLE, *Une introduction critique au droit*, Paris, François Maspero, 1976, 388 p.

politique d'autre part. Il s'agit de « déceler le sens politique de la pratique quotidienne des juges et des juristes qui construisent le droit tout en se présentant comme des simples instruments du droit »[12]. Cette critique a pour objet de souligner que le droit est un instrument ambivalent, de dominations structurelles et d'émancipation sociale. C'est pourquoi, les théories critiques du droit rejoignent l'un des présupposés théoriques des positivistes qui est le rejet du jusnaturalisme, au sens où il n'existe pas, pour ces théories de droit naturel préexistant au droit construit.

17. La théorie critique du droit s'inscrit dans le sillage du mouvement institué par l'École de Francfort et des auteurs comme Max Horkheimer, Theodor V. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin ou encore Jürgen Habermas, qui se rejoignaient dans leur critique de la prédominance du positivisme en sciences sociales. Ces auteurs affirmaient que la rationalité entendue en un sens positiviste aboutit fatalement à l'imposition, au nom de cette conception limitée de la rationalité, à un type de domination politique[13]. Ces penseurs associent le positivisme à « un acte de fuite devant des engagements, une fuite déguisée en définition de la connaissance »[14] et sont donc, à partir de ce constat, des penseurs de l'émancipation.

18. Ainsi, c'est par la réception de cet enseignement critique du droit que j'entrevoyais le dépassement possible de l'opposition entre les théories du droit positivistes et les théories du droit jusnaturalistes puisque se trouvait induite l'idée selon laquelle ce serait par la révolution de leurs connaissances que les juristes élaborent de nouveaux fondements pour un droit (considéré comme construit) qui se voudrait plus « inclusif ». Cette nouvelle posture renvoyait

---

[12] D. KENNEDY, « Critical Legal Studies », *in* Alland, D. et Rials, S. *Dictionnaire de la culture juridique,* Paris, PUF, « Quadrige », 2003, p. 137.

[13] Voir en ce sens M. HIRSCH, « L'École de Francfort : une critique de la raison instrumentale », *L'Homme et la société*, n° 35-36, 1975, p. 115-147.

[14] L. KOLAKOWSKI, *Positivist Philosophy – From Hume to the Vienna Circle*, Penguin, Harmondsworth, 1972, p.244. cité par M. Hirsch, « L'École de Francfort : une critique de la raison instrumentale », *art. cit.* , p. 115-147.

finalement au constructivisme juridique que l'on peut considérer comme « une représentation intellectuelle qui a vocation à gouverner le réel, au sens littéral, à le modeler »15. À l'opposé du positivisme juridique selon lequel « [l]a science du droit, en tant que science, doit se borner à connaître son objet, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas chercher à le modifier. »[16], le constructivisme juridique peut être défini comme « représentation de la connaissance du droit comme étant le résultat d'une construction par le sujet à la fois du droit et de la science du droit. » 17. La science du droit aurait donc un impact sur l'évolution de la construction du droit lui-même, appelant les juristes à un certain engagement.

19. Or, pour souligner que cet engagement n'est pas synonyme d'une production non-scientifique, j'ai voulu approfondir mes conceptions épistémologiques du statut de la connaissance, et j'aimerais montrer en quoi, à mon sens, considérer le droit comme construit, relève du pragmatisme philosophique.

20. Les fondateurs de ce courant philosophique, apparu à la fin du XIXème siècle sont les philosophes américains Charles Sanders Peirce, et William James[18]. Le troisième philosophe qui vient souvent rapidement à notre esprit lorsqu'on évoque le pragmatisme est le philosophe John Dewey, élève de Peirce.

---

[15] C. SINTEZ, Le droit construit, *Penser le droit par le constructivisme*, Paris, Dalloz, 2021, 278 p.

[16] « Son objet est en effet le droit tel qu'il est et non tel qu'il devrait être. Le présupposé anticognitiviste interdirait d'ailleurs toute tentative de modification, faite au nom de la science : comme il n'y a pas de connaissance de ce qui doit être, la doctrine qui prétendrait décrire un devoir être objectif se rendrait coupable de la pire des escroqueries : faire passer ses propres désirs pour le produit d'une recherche scientifique » M. TROPER, « Le positivisme juridique », in TROPER, M. *Pour une Théorie juridique de l'Etat*, Paris, PUF, 1994, p. 35.

[17] C. SINTEZ, Le droit construit, *Penser le droit par le constructivisme*, Paris, Dalloz, 2021, p. 5-6.

[18] Le concept de pragmatisme est né sous la plume de James, après la publication d'une de ses conférences en 1898 intitulée « Philosophical conceptions and practical results » puis son ouvrage du même nom. W. JAMES, *Le pragmatisme*, Traduit de l'Anglais par E. Brun, avec une Introduction par Henri BERGSON. Titre original : *Pragmatism*. Paris, Ernest Flammarion Éditeur, 1911, 271 p.

Le pragmatisme philosophique repose sur une conception constructiviste et faillibiliste de l'accès à la connaissance. Les philosophes pragmatistes ne considèrent pas possible pour le chercheur d'adopter une position d'observation du réel qui puisse être neutre et impartiale, tel le point de vue omniscient de « Dieu ». En ce que l'être humain s'incarne par son expérience dans le monde, la connaissance qu'il peut avoir de ce monde n'est pas une entité extérieure et existant de manière totalement indépendante à lui. Ce savoir est nécessairement le fruit de son intentionnalité face au monde. C'est pourquoi, d'une certaine manière, la connaissance ne se « découvre » pas, mais elle est le fruit d'une co-construction avec des pairs, et qui émane d'abord d'une intentionnalité première et singulière de chacun[19], d'une posture, pourrait-on dire « existentielle » première des scientifiques au sein du monde qui les entoure. En ce sens, les pragmatistes s'appuient sur le postulat que le réel connaissable est celui que le sujet expérimente, et ce, au sens existentiel. Dès lors, « le chercheur ne connaît pas de 'choses en soi' (hypothèse ontologique), mais plutôt il détient un rôle fondamental à jouer dans l'élaboration de la connaissance. Cela veut dire que son intentionnalité et ses finalités doivent être prises en compte, elles doivent donc être conscientisées et explicitées. L'objectif n'est pas de construire des connaissances vraies, mais des connaissances fiables, faisables, possibles qui ne sont plus démontrées, mais « argumentées, donc à la fois constructibles et reproductibles »[20]. C'est en cela qu'il s'agit aussi d'une

[19] Cette intentionnalité relève de la conscience du chercheur sur le monde, et dans la pensée pragmatiste, cette conscience ne semble pas se limiter à une conception d'un esprit qui serait séparé du corps. Au contraire, la conscience d'un sujet « incarné » dans le monde révèle que sa rationalité, sa faculté de juger ne peut être simplement un jeu de langage, mais est également le produit de ses affects, de sa sensibilité, de son émotivité face au monde qui le touche, l'émeut, ou encore attise sa curiosité. Dès lors, pour les pragmatistes, si la distinction de Hume entre jugements de faits et jugements de valeur est essentielle pour comprendre la démarche scientifique qui se voudrait tendre vers l'objectivité, en revanche, cette distinction n'est pas possible en soit. Et c'est bien sur ce point qu'une séparation est nette avec le positivisme.

[20] A. GESLIN, « L'importance de l'épistémologie pour la recherche en droit » *in* SERGUES, B. (dir.). *La recherche juridique vue par ses propres acteurs*, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, 2015, p. 79-130.

forme de faillibilisme, qui permet de comprendre qu'on ne peut jamais figer le réel derrière une connaissance théorique, et qu'on ne peut pas s'extraire de notre condition d'être existant dans le monde. Cette idée est d'ailleurs prolongée chez Edgar Morin pour qui « [l]a réalité est la plus dangereuse des idées, celle qui croit enfermer et emprisonner le réel dans l'idée qu'elle absorbe et engloutit »[21].

21. C'est pourquoi, pour les pragmatistes, la connaissance s'élabore plutôt à partir d'une relation permanente entre la pensée et l'expérience. Comme l'explique pédagogiquement Benoit Frydman, « le sens d'une notion, commune ou savante, n'est pas donné intégralement et une fois pour toutes lors de son élaboration. Il s'établit progressivement et se nuance au fur et à mesure des applications qu'il reçoit et des controverses que sa mobilisation suscite »[22]. Ainsi, toute forme de savoir ne peut se passer de l'expérience pour être considérée comme justifiée. Il s'agit donc de « lier la pensée à l'existence, à la vie ; établir que réalité et pensée font partie d'un même processus »[23]. Dans le nouvel esprit scientifique, Bachelard insistait pour rappeler la dépendance de l'expérience vis-à-vis de la raison autrement dit de l'existence d'un projet qui innerve le regard du sujet sur l'objet : « au-dessus du sujet, au-delà de l'objet immédiat, la science moderne se fonde sur le projet. Dans la pensée scientifique,

---

[21] R. FORTIN, *Penser avec Edgar Morin. Lire La Méthode,* Lyon, PUL, « Chronique sociale », 2008, p. 135.

[22] B. FRYDMAN, « Le droit comme savoir et comme instrument d'action dans la philosophie pragmatique », *RRJ – Les Cahiers de méthodologie juridique*, vol. 5, 2017, p. 1805-1819. Frydman explique également que « *[l]e pragmatisme est donc une philosophie essentiellement pratique, où toute connaissance, toute idée est considérée par rapport à ses effets potentiels ou actuels dans le monde, où toute recherche, toute spéculation se conçoit comme le préalable d'une décision et d'une action. Les pragmatiques rejettent dès lors la grande séparation dressée par Platon et la tradition philosophique entre la théorie et la pratique, entre le monde des idées et celui des phénomènes, entre la science pure (episteme) et les savoirs techniques (technaï). John Dewey dénonce ses barrières, de même que leurs doubles modernes qui séparent les sciences de la nature des sciences humaines et sociales, le monde objectif des faits de celui subjectif des valeurs. Il en va de même, dans l'univers juridique, de la summa divisio moderne entre droit naturel et droit positif* ». p. 1809.

[23] E. DURKHEIM, Pragmatisme et sociologie : cours inédits prononcés à la Sorbonne en 1913-1914, Paris, Vrin, 2001, p. 24.

la méditation de l'objet par le sujet prend toujours le forme du projet »[24]. Bachelard appelle à prendre en considération le lien intrinsèque et nécessaire entre la méthode, la posture de recherche adoptée et l'objet du fait que le réel observé n'est pas une chose en soi, mais désigne toujours des relations[25] : « en réalité, il n'y a pas de phénomènes simples ; le phénomène est un tissu de relations »[26]. Faire de la science n'est pas possible sans considérer que cela revient à s'engager dans le monde, à partir d'une certaine intentionnalité et ce concept d'engagement du scientifique est essentiel, car il permet de « prendre acte de la pluralité et de l'indécidabilité objective des valeurs, sans pour autant tomber dans le scepticisme axiologique, le cynisme ou l'attitude de retrait, qui semble « scientifiquement » prudente, mais se révèle éthiquement intenable et parfois scandaleuse et condamnable. »[27]. Pour les philosophes pragmatistes, les connaissances sont faillibles et les valeurs sont plurielles. Connaissances et valeurs ne peuvent prétendre au réalisme. Mais écrire cela n'empêche pas de relier la formation de la connaissance à la pratique et l'action et donc de tirer des conséquences éthiques à toute posture scientifique. Pour les pragmatistes il ne peut y avoir de séparation entre la pensée et l'éthique, car il y a un engagement et une responsabilité du chercheur dans le monde. Comme l'écrit Frydman : « Ce sera le défi et le projet du pragmatisme que de proposer une philosophie politique, juridique et sociale, qui navigue entre les deux écueils du dogmatisme de l'ordre objectif des valeurs et du scepticisme axiologique. Ou bien, pour l'exprimer dans les mots du droit, entre un jusnaturalisme qui prétend fonder le droit sur la nature objective des choses et le positivisme qui le réduit à la volonté arbitraire du pouvoir. Il s'agit pour eux de proposer un modeler de démocratie pluraliste dans laquelle les décisions seraient fondées sur l'exercice public de la raison, sans qu'il n'y ait pourtant d'accord sur les fins et les valeurs à poursuivre »[28]. Adopter ce postulat permet aux juristes d'adjoindre une

---

[24] G. BACHELARD, Le nouvel esprit scientifique, Paris, PUF, « Quadrige », 8e éd., 2013, p.15
[25] *Ibid*. p. 130 et 152.
[26] *Ibid.* p. 152.
[27] B. FRYDMAN, « Le droit comme savoir et comme instrument d'action dans la philosophie pragmatique », *art. cit.* p. 1817-1818.
[28] *Ibid.* p. 1815.

dimension éthique à leurs travaux, puisqu'ils ne s'enferment plus dans le rôle de « courroie de transmission, aveugle, du pouvoir »[29].

22. Dès, lors, la production de connaissance et l'aspiration à la vérité peuvent être considérées comme un effort collectif pour stabiliser des interprétations, toujours faillibles, mais vraisemblables, des phénomènes du réel et qui ont l'intérêt de donner sens à l'expérience dans des contextes locaux. La production de connaissance sur le droit étant ainsi engagée dans le monde social, elle peut ainsi se donner pour objectif d'avoir une utilité sociale pour aider les êtres humains à penser, créer, construire et ce, notamment dans des contextes d'injustices vécues, qu'elles soient sociales ou cognitives. C'est pourquoi, les considérations à l'origine de cette thèse sont le fruit de constructions intellectuelles qui procèdent d'un engagement concret et incarné, dans un aller-retour entre la pratique concrète de l'enseignement du droit des libertés fondamentales et la réflexion théorique sur cet enseignement.

23. En suivant la démarche foucaldienne, on pourrait même affirmer que cette recherche sur le droit à l'éducation aux droits de l'Homme est un moyen de s'autoriser à essayer de se détourner des pratiques de pouvoir qui sont inscrites au sein des discours et dispositifs du savoir- et plus précisément de l'enseignement établi - pour proposer des alternatives justifiées sur l'enseignement du droit.

24. En partant de ces prémisses philosophiques et épistémologiques, il est désormais logique de présenter ensuite le point de vue au sein duquel je me suis placée pour identifier mon objet d'analyse qu'est le droit à l'EDH.

***

[29] S. A. FIELD, et R. MUNAGORRI, « Pour une recherche juridique critique, engagée et ouverte ». *Recueil Dalloz*, *24*, 2010, p. 1505-1507.

II. Entre expérience du chercheur et identité de l'objet d'étude : Préciser notre regard pour mieux justifier la définition donnée de notre objet d'analyse

25. Prendre l'EDH pour objet d'étude en tant que juriste revient déjà à l'investir d'un regard spécifique et à définir cet objet à partir d'un certain prisme. Cette spécificité se retrouve plutôt dans la posture du chercheur œuvrant à proposer une analyse juridique. En effet, un juriste n'observera pas l'EDH de la même manière qu'un sociologue ou qu'un philosophe. Il ne produira pas les mêmes problématiques à partir des constats émis sur le réel observé. Ainsi, présenter l'objet d'étude dépend aussi de l'identité du chercheur : il y a une implication nécessaire à dévoiler entre l'identité du chercheur, c'est-à-dire son inscription dans un champ disciplinaire, et sa façon d'observer un objet d'analyse. La question qui se pose alors relativement à l'EDH donc bien celle de l'orientation que devrait prendre la problématique et la démarche d'analyse concernant cet objet pour respecter les attentes de mes pairs juristes.

26. Or, en prenant l'objet « droit à l'EDH », il semblait difficile d'adopter une analyse à partir du point de vue interne, tant la matière juridique d'analyse de ce droit semble pauvre : hormis la DNUEDH, il n'est pas fait mention de ce droit dans des observations du Comité des droits de l'Homme. De ce constat nous aurions pu nous interroger sur la portée normative des documents internationaux promouvant l'éducation aux droits de l'Homme, et ainsi se demander si, au fond, l'EDH « existe »[30] vraiment. Cela reviendrait à interroger l'effectivité d'un nouveau droit proclamé. Il est vrai qu' « [à] défaut d'être effectifs, les droits de l'homme ne sont pas des droits, mais de simples

[30] Comme le souligne Véronique CHAMPEIL-DESPLATS, « Il semble que le lien entre la proclamation d'un droit et sa réalisation tende à s'inverser. S'affirme ainsi de plus en plus l'idée selon laquelle un droit n'existe pas s'il n'est pas garanti ou effectif. Autrement dit, ce n'est plus l'existence normative ou l'attribution du droit qui conditionne son effectivité, mais l'effectivité qui conditionne l'existence du droit » in V. CHAMPEIL-DESPLATS, « Effectivité et droits de l'homme : approche théorique », in V. CHAMPEIL-DESPLATS et D. LOCHAK, À la recherche de l'effectivité des droits de l'homme, Nanterre, Presses universitaires de Paris, 2008, p. 24

prétentions »[31]. Toutefois, nous ne traiterons pas de cette question, qui renvoie à une conception davantage positiviste de la science du droit[32]. Ceci peut être considéré comme une limite à notre travail, et nous le reconnaissons. Cela nous permet toutefois de limiter notre ambition.

27. Pour la préciser, posons d'emblée une distinction fondamentale : ce n'est pas la même chose de chercher à déterminer notre objet d'étude en le caractérisant par un ensemble d'attributs essentiels que de l'appréhender dans son contexte. Or, le travail ici ne sera pas d'interpréter l'« ontologie » du droit à l'EDH, mais plutôt de comprendre les raisons de son existence, et ses implications, et ce qu'il vient dire plus largement sur toute tentative d'institutionnalisation d'un enseignement sur les droits humains. Dès lors, nous aurions pu présenter une analyse critique des implications politiques de la promotion de l'EDH par les Nations unies, qui ont œuvré à en faire un droit. Il s'agirait dès lors de révéler, à la lumière des apports de différents courants des théories critiques en droit, les conditions d'émergence et les implications politiques du discours onusien sur l'EDH. Or, un bref état de l'art nous permet d'esquisser que ce travail avait déjà été produit par un certain nombre d'auteurs essentiellement anglophones. Notre travail s'inscrit donc plutôt en héritage de ces recherches critique et cherche à les approfondir.

28. À partir de deux constats initiaux, à savoir l'existence de la DNUEDH, et d'une littérature critique révélant les implications politiques du discours des Nations Unies sur l'éducation aux droits de l'Homme, comment était-il envisageable de proposer une analyse du droit à l'EDH qui s'apparente toujours à une analyse de type juridique ?

---

[31] É. MILLARD, « Effectivité des droits de l'Homme », in ANDRIANTSIMBAZOVINA J., GAUDIN H., MARGUENAUD J.-P., RIALS S., SUDRE F. (dir.), *Dictionnaire des droits de l'homme*, Paris, PUF, 2008, p. 349-352.

[32] Eric MILLARD soulignait d'ailleurs l'intérêt du positivisme pour la philosophie des droits de l'Homme concernant l'analyse de leur effectivité dans E. MILLARD, « Positivisme et droits de l'Homme », *Jurisprudence revue critique*, vol. 1, 2010, p. 47-52.

29. Dans une conception pragmatiste, l'objet de recherche constitue un problème relevé dans l'expérience à résoudre, bien plus qu'un état du réel à dévoiler. La démarche adoptée pour cette thèse suit ces postulats pour le rapport à la construction d'un problème intellectuel élaboré à partir de l'expérience. Ainsi, il me semble nécessaire de préciser comment différentes expériences personnelles ont eu une influence sur l'objet de ma thèse et son orientation.

30. À côté de mes études de droit, je m'intéressais particulièrement à la pédagogie, notamment via un travail associatif d'éducation populaire, puis par ma rencontre avec un courant particulier : celui de la philosophie pour enfants. En effet, je menais des ateliers de philosophie avec des publics d'établissements primaires, de collèges ou de lycées professionnels dans les départements de Seine Saint Denis et du Val d'Oise. J'ai eu l'occasion d'expérimenter la mise en œuvre d'ateliers avec des enfants d'origines culturelles très diverses. Sans que ces ateliers ne soient inscrits dans une démarche d'éducation morale et civique promue par l'éducation nationale, ces ateliers abordaient des questions telles que la discrimination, l'égalité de genre, la laïcité, etc. Il ne s'agissait pas de proposer un contenu précis sur ce que « devait » penser les enfants, mais plutôt d'ouvrir leur regard sur les questionnements philosophiques que posent ces thématiques, et de leur apprendre à élaborer une réflexion philosophique ensemble. En effet, la philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) est une expérience de l'enfant/adolescent sur sa propre capacité à raisonner de façon collaborative. Elle peut se définir comme « une pratique de la réflexion sur l'expérience humaine visant l'exploration de concepts et questions universels, au sein d'une discussion collaborative mobilisant des habiletés de pensée »[33]. Si cette modalité pédagogique particulière a été théorisée d'abord par Matthew

[33] J. HAWKEN, « La pratique philosophique avec les enfants, un dispositif en résonance avec le paradigme de l'éducation complexe » *Tréma,* vol. 54, [En ligne], 2020.

Lipman dans les années 1970[34], les pratiques et les courants de la PPE sont aujourd'hui diversifiés.

31. Par intérêt pour cette modalité pédagogique, je me suis penchée sur une analyse des présupposés tant épistémologiques que politiques de la philosophie pour enfants, telle qu'elle a été conceptualisée par Matthew Lipman et Ann-Margaret Sharp, afin de voir si cette analyse permettait de mettre en évidence les conditions épistémologiques et politiques de possibilité d'une éducation aux droits humains qui se voudrait garante du pluralisme.

32. L'intuition à l'origine de ma recherche – et qui, toute naïve qu'elle était, fut bien mise à mal plus tard – était la suivante : Il me semblait que la PPE, telle qu'elle était théorisée par Lipman et Sharp, pouvait fournir des ressources pertinentes pour conceptualiser un enseignement critique des droits humains qui se voudrait également ouvert au pluralisme culturel et pourtant à visée universelle. L'UNESCO, en 2007, publiait par ailleurs un ouvrage promouvant cette modalité pédagogique[35]. Toutefois, comment relier cette envie de creuser cette intuition à ma recherche juridique sur le droit à l'EDH ? J'ai très vite compris que ce travail m'éloignait d'une démarche de type juridique, mais elle a été essentielle pour construire ensuite mon raisonnement intellectuel. Mon intérêt scientifique pour la philosophie avec les enfants a été l'occasion d'engager une réflexion sur les fondements épistémologiques et éthiques de cette modalité pédagogique[36], me permettant d'orienter ensuite mon regard sur l'analyse du droit à l'EDH.

33. Assez rapidement, j'ai ressenti le besoin d' « éprouver » concrètement ce sur quoi je travaillais, pour éviter de proposer une réflexion hors-sol. En effet,

---

[34] M. LIPMAN, *Thinking in Education* (2e éd.), Cambridge, Cambridge University Press, 2003, 316 p.

[35] UNESCO, *La Philosophie : Une École de la liberté*, Paris, Éditions UNESCO, 2007, 277 p.

[36] Voir P. DUFOURT, « Fondements épistémiques et enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains » *Éthique en éducation et en formation*, n°9, 2020, p. 105-120. ; P. DUFOURT, « Promouvoir un enseignement pluraliste des droits humains », *Cahiers Jean Moulin* [En ligne], vol. 7, 2021.

travailler sur les enjeux de l'éducation aux droits de l'Homme sans s'intéresser concrètement à sa mise en œuvre me paraissait désuet. En me confrontant à la pratique de terrain, je pouvais comprendre les limites de mon intuition, et les manques d'une telle pratique. En plus des ateliers de philosophie pour enfants, j'ai été amenée dès ma première année de thèse à être chargée de travaux dirigés de droit des libertés fondamentales en L3, puis en M1 lorsque j'étais ATER. La très grande liberté pédagogique acquise pour mener à bien ma charge de travaux dirigés en Master 1, tant pour la construction du contenu des fascicules, que sur les modalités d'enseignement et d'évaluation m'a permis d'éprouver certaines de mes hypothèses et de réfléchir, à partir de mon expérience, sur les conséquences des modalités pédagogiques choisies pour l'enseignement du droit. Ce travail, couplé à mon expérience d'animatrice d'ateliers de philosophie avec les enfants et adolescents, me permettait d'avoir une certaine réflexivité sur ma pratique d'enseignement critique du droit, me poussant à m'interroger sur le fait de savoir s'il était envisageable de proposer un enseignement des théories critiques du droit sans proposer une nouvelle posture dogmatique ou sans imposer un jugement de valeur ou une opinion politique. Je m'interrogeais donc concrètement et pratiquement sur les modalités de mise en œuvre d'un enseignement critique et pluraliste des droits et libertés. Ces réflexions concrètes liées à ma pratique ont été l'occasion de fournir de nouvelles hypothèses, intuitions, réflexions, qui sont au cœur de la démarche de création de cette thèse. Cette thèse n'a donc pas simplement été construite et pensée à partir de lectures, mais également par l'appropriation de mon objet d'étude, ce qui s'inscrit, me semble-t-il, bien dans cette conception pragmatiste de la production de connaissance. C'est pourquoi, la définition de mon objet d'étude s'est rapidement transformée comme nous allons le voir.

***

III. Définition de l'objet d'analyse à partir des postulats pragmatistes et d'un processus de recherche engagé et incarné

34. Si, dans le résultat fini de cette thèse, la philosophie avec les enfants n'apparaît que subrepticement, son étude et sa pratique a pourtant été génératrice de nombreuses réflexions et évolutions pour la construction de ce travail. En effet, j'ai compris par ce biais l'intérêt d'une démarche interdisciplinaire pour justifier d'une analyse critique du droit à l'EDH approfondie. En s'appuyant sur l'apport des avancées des sciences de l'éducation, je pouvais en effet dès lors analyser les présupposés épistémologiques et éthiques du droit à l'EDH, et plus précisément des manuels qui ont été créés par les Nations Unies.

35. Les sciences de l'éducation concernent l'étude de différents aspects de l'éducation, et font appel à diverses disciplines : histoire, sociologie de l'éducation, didactique des disciplines, psychologie des apprentissages, ou encore philosophie de l'éducation. En sciences de l'éducation, je me situe au niveau de discours qui est celui de la philosophie de l'éducation : en effet, il s'agit d'interroger les fondements épistémologiques ET éthiques d'un enseignement sur les droits de l'Homme qui pourrait être critique et garant du pluralisme culturel.

36. Il ne s'agit donc pas d'étudier simplement la formation du discours des Nations Unies sur l'EDH et de comprendre comment progressivement celle-ci est devenue un droit. Il s'agit plutôt, à partir de l'analyse des fondements épistémologiques et politiques de ce droit, effectuée par une démarche interdisciplinaire, de saisir en quoi le droit à l'EDH en vient finalement à s'appuyer sur de nouveaux fondements théoriques pour justifier le discours des droits humains. Et cela nous permet ainsi de comprendre les implications politiques des postures épistémologiques qui sont engagées par l'enseignement du droit. Plus concrètement, cela nous permet de comprendre comment l'objet

même de transmission est transformé par son enseignement. Comment, au fond, l'enseignement du droit impact la conception théorique que l'on peut avoir sur le droit lui-même. Dans le domaine de l'EDH, cela revient à reconsidérer la philosophie des droits humains, en l'émancipant du jusnaturalisme, comme nous le verrons.

37. C'est pourquoi notre objet d'étude n'est pas tant le droit à l'EDH en tant qu'il serait figé, mais plutôt le processus d'édiction, l'activité et les facteurs d'évolution de ce droit sous l'effet des instances internationales. 38. Nous souhaitons plutôt étudier la réceptivité des critiques émises sur ce droit par les instances internationales et leur capacité à changer de paradigme dans la conceptualisation du droit à l'EDH. Considérer le droit en tant qu'activité et processus, fruit d'évolutions interprétatives et d'interactions entre différents acteurs ayant un pouvoir sur le droit renvoie en réalité à la conception pragmatiste de Dewey sur le droit. Dewey considère le droit comme « un phénomène social de part en part ; social dans son origine, dans son but ou sa finalité, et dans son application »[37]. Vouloir construire une connaissance du droit en dehors du social revient à une posture illusoire. Pour Dewey, « le droit ne peut être considéré comme une entité distincte, mais doit être appréhendé à travers les conditions sociales dans lesquelles il se produit, et saisi dans ses opérations et conséquences concrètes »[38]. C'est bien donc le projet politique derrière la formulation du droit qui nous intéresse. C'est également sa contextualisation et ses implications. Plus précisément, nous cherchons à comprendre comment ce droit provoque *in fine* un changement de posture concernant la philosophie des droits humains, et ce, au sein même de son enseignement.

39. En ce sens, il s'agit à partir de l'objet « droit à l'EDH » de venir questionner les implications des choix épistémologiques de l'enseignement du droit sur tant

---

[37] J. DEWEY, « My philosophy of law », *My Philosophy of Law. Credos of Sixteen American Scholars*, Julius Rosenthal Law Foundation éd., Boston, Boston Law Books, p. 71.
[38] *Ibid*. p. 77.

le droit lui-même que sur la portée politique d'un enseignement du droit, et ce en prenant appui sur une perspective critique et constructiviste du droit.

40. *In fine,* prendre pour objet d'analyse le droit à l'EDH et en questionner les fondements éthiques et épistémologiques est une façon de mettre à jour, d'approfondir, ou encore de mieux saisir certaines de mes intuitions premières sur le rôle politique de la posture épistémologique induite dans l'enseignement du droit, tout en questionnant également un autre sujet qui me passionne, celui de la potentialité de transcender le dualisme entre universel/relativisme. Ces deux questionnements étant liés par l'appréhension des enjeux que pose le droit à l'EDH, il m'a paru intéressant de creuser les régimes de vérité que l'enseignement du droit institue et dans quelle mesure certaines postures pédagogiques au sein de l'enseignement du droit, du fait de leurs conceptions épistémologiques et des comportements éthiques qu'elles induisent, étaient plus ou moins propice au pluralisme épistémique[39].

41. Or, il semblerait par ailleurs que favoriser ce pluralisme revient à proposer des modalités d'enseignement des droits humains qui auront pour effet de modifier le discours sur les fondements théoriques de ces droits humains. En effet, enseigner l'ouverture au pluralisme suppose la mise en œuvre d'un dialogue horizontal, sans toutefois tomber dans les errements du relativisme moral ou tout se vaudrait. Une posture relativiste en éducation reviendrait à justifier un certain fatalisme et désintérêt éthique concernant les propos racistes, complotistes, négationnistes ou encore concernant les injustices sociales. Pourtant, toute démarche éducative semble en contradiction avec une telle posture et les modalités pédagogiques supposent de favoriser chez les destinataires certaines postures qui semblent préférables sur le plan éthique, parmi lesquelles la rencontre, l'ouverture, le respect, le souci, l'écoute, l'interaction, la communication. C'est pourquoi « une éducation en contexte multiculturel ne peut échapper [au] principe de préférence et de légitimation

[39] Entendu ici comme la reconnaissance d'une pluralité de points de vue sur les droits humains tout en ne sombrant pas dans le relativisme. Nous approfondirons cet enjeu dans la thèse.

sans se détruire elle-même »[40]. Ainsi, les rapports entre éthique et épistémologie en éducation sont essentiels, et si la posture positiviste et descriptiviste a été critiquée, cela ne peut pas mener à développer une posture relativiste, puisque l'enseignement pluraliste des droits humains reposerait sur la croyance que des valeurs éthiques sembleraient plus souhaitables que d'autres. C'est pourquoi, en précisant qu'une éducation pluraliste aux droits humains repose sur des postulats éthiques, eux-mêmes issus de présupposés politiques, il convient de comprendre qu'il ne s'agit pas de défendre une éducation relativiste. Dès lors, quels sont les nouveaux fondements du discours sur les droits humains promus par une éducation pluraliste ?

42. Et c'est bien au niveau de cette ultime question que se situe, finalement, ce qui relève de « la thèse de la thèse » (c'est-à-dire, ce que cette recherche n'a pas pour ambition de démontrer au fil des lignes écrites, mais qui pourtant stimule sa production et permet de considérer ce travail comme un petit pas pour une démonstration d'une intuition plus grande) : à savoir que le pragmatisme philosophique et plus particulièrement la théorie de la valuation de Dewey est essentielle pour comprendre le changement de paradigme qu'induirait une compréhension critique et pluraliste des droits humains, appuyée sur la critique contemporaine émise de notre usage technicien, instrumental et sans affect de la rationalité moderne dite parfois « occidentale », « masculine », « blanche », lorsque les victimes d'injustices épistémiques et sociales soulignent l'incapacité du discours des droits de l'Homme à répondre à ces enjeux. Et ce, tant sur notre conception de la production de la connaissance en sciences du droit, que sur notre conception de la rationalité et de ses usages par les acteurs qui font le droit. En effet, si l'on considère la *pensée* comme un acte, et non comme relevant seulement du langage, dès lors faire usage de sa raison ne suppose pas simplement d'apprendre à utiliser les instruments logiques essentiels aux jeux de langage, mais bien plutôt à œuvrer à sa faculté de discernement et de

---

[40] J.-C. FORQUIN, « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », *Revue française de pédagogie,* n° 97, 1991, p. 25.

prudence, qui ne peut se cultiver sans une certaine appréhension de sa sensibilité, de ses affects, émotions. L'éducation du sujet de droit devient dès lors avant tout l'éducation de sa faculté de juger, entendue en un sens pratique. Or, pour penser cette éducation, en prenant en compte les théories critiques contemporaines, il s'agit de considérer le sujet non plus seulement comme « sujet pensant », mais un « sujet incarné », révélant alors toute la nécessité d'une éducation aux émotions au sein même de l'apprentissage de la faculté de juger, afin de saisir plus précisément les implications de notre intentionnalité subjective envers le monde qui nous entoure, notre manière de l'habiter, et donc notre responsabilité. Elle permettrait ainsi de considérer également à nouveau l'engagement des scientifiques, de façon collective, pour œuvrer au pluralisme des sciences.

43. Une fois ces présentations faites de mes croyances et postulats personnels, je vais quitter le pronom « je ». Toutefois, il m'a semblé que ce détour était nécessaire puisqu'il justifie en réalité le rapport que j'entretiens avec mon objet d'étude et avec ma thèse de façon plus générale. Cette recherche sera donc l'occasion de proposer une contribution d'un travail de juriste empruntant une conception pragmatiste et constructiviste du savoir, se détachant du positivisme institutionnel tout en précisant en quoi elle ne tombe pas dans les errements d'un jusnaturalisme anachronique.

44. Ainsi, en présentant les prémisses de la recherche et son objet, nous avons quelque part défini comment nous concevions faire de la science du droit. Il s'agira désormais de présenter tout l'intérêt d'une démarche interdisciplinaire pour œuvrer à l'analyse critique du droit à l'EDH.

***

IV. Le droit à l'EDH : un objet d'analyse justifiant une approche interdisciplinaire du droit

45. L'interdisciplinarité peut être définie comme « une articulation des savoirs qui entraîne, par approches successives, comme dans un dialogue, des réorganisations partielles des champs théoriques en présence »[41]. F. Ost et M. Van de Kerchove affirmaient qu'« une théorie du droit ne pourrait en effet rendre compte de manière critique des traits structurels de son objet qu'en s'enrichissant continuellement de l'apport des sciences humaines, dans la mesure où leurs objets se recoupent partiellement »[42]. 46. Toutefois, l'ouverture interdisciplinaire pose plusieurs questions que recensent François Ost et Michel Van de Kerchove : la question du statut d'une telle recherche interdisciplinaire, la question de l'articulation d'un point de vue interne et externe au droit et enfin la variété des intérêts, au sens habermassien du terme de cette recherche[43].

47. Concernant, brièvement, les intérêts d'une recherche interdisciplinaire d'abord. Un des facteurs les plus importants du développement de la démarche interdisciplinaire semble lié à sa fonction pratique en ce qu'elle peut embrasser des objectifs utilitaires[44]. Ces intérêts sont à la fois « techniques » et « émancipatoires ».

48. Technique, car le recours à une autre discipline pour faire œuvre d'un travail compréhensif sur le droit peut, semble-t-il, permettre une meilleure adéquation des moyens de mises en œuvre de la technicité du juriste pour

---

[41] F. OST et M. VAN DE KERCHOVE, « De la scène au balcon, d'où vient la science du droit », in CHAZEL F et COMMAILLES J. (dir), *Normes juridiques et régulation sociale*, Paris : LGDJ, coll. « Droit et société », 1991, p. 77.

[42] F. OST et M. VAN DE KERCHOVE, « Possibilité et limites d'une science du droit », *RIEJ*, n°1, 1978, p.17-31.

[43] Voir, F. OST et M. VAN DE KERCHOVE, *Jalons pour une théorie critique du droit, op. cit.*

[44] A.-M. HO DINH, *Les frontières de la science du droit. Essai sur la dynamique juridique*, Paris : L.G.D.J./Lextenso, coll. « Bibliothèque de droit privé », 2018, 505 p.

comprendre son objet. Concernant le droit à l'EDH, le détour par les recherches des sciences de l'éducation nous permet de mieux affiner notre compréhension de l'évolution du droit à l'EDH. En effet, il semblerait que l'évolution de l'activité des instances internationales dans leur travail de promotion et d'institutionnalisation progressive d'un droit à l'EDH pourrait justifier l'usage de l'approche interdisciplinaire. Comme évoqué plus tôt, avec le Programme mondial des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'Homme, les instances internationales ont commencé à élaborer des manuels pédagogiques précisant tant le contenu de l'enseignement des droits humains que les modalités de mise en œuvre de celui-ci. Il nous semble que l'on peut analyser dans le travail des instances internationales, une volonté d'œuvrer à une institutionnalisation de curriculum pour l'EDH via les manuels d'EDH promus. Ces manuels peuvent être appréhendés comme « le produit d'un processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation dans lequel se traduisent à la fois des mobilisations de compétences et de ressources, des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs et des enjeux de pouvoir »[45].

49. En sociologie de l'éducation, il existe un certain nombre de travaux qui s'intéressent aux contenus des savoirs enseignés et à leur structuration dans un « curriculum ». Souvent traduit par « programme d'enseignement », le curriculum désigne « l'ensemble [...] de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné »[46]. L'analyse des manuels permet ainsi de souligner dans quelle mesure la formalisation de l'enseignement des droits humains constitue un objet pertinent pour étudier la construction d'un savoir sur les droits humains. Cette démarche semble ainsi à même de saisir l'articulation entre « curriculums » proposés et production des savoirs.

50. La démarche interdisciplinaire a donc pour objet de préciser les théories de la connaissance et de l'apprentissage qui sont sous-jacentes aux documents

---

[45] *Ibid*. p. 9.

[46] J.-C. FORQUIN, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 8.

internationaux qui promeuvent l'EDH. L'apport de ce travail consisterait à révéler les présupposés théoriques en matière d'enseignement que ce droit induit.

51. Toutefois, comment justifier l'idée que des manuels, sans réelle portée normative, puissent être objet d'analyse pour les juristes afin de réfléchir aux conditions d'effectivité du droit à l'EDH pluraliste ? Comme le soulignait Jacques Chevallier, « [l]'assimilation entre juridicité et normativité, qui conduit à condamner les lois d'affichage, tend à négliger le fait que les textes juridiques remplissent de multiples fonctions, symboliques et politiques [...] Cette diversité des fonctions remplies par le droit ne saurait être évacuée au nom d'une conception trop étroite voire « intégriste », d'une normativité évaluée à l'aune du seul dispositif instrumental que comportent les textes »[47]. À l'heure actuelle, la notion de « droit souple » exprime bien cette volonté des juristes d'élargir les différentes appréhensions qu'ils peuvent détenir du phénomène juridique.

52. L'intérêt peut également être émancipatoire car la recherche interdisciplinaire peut favoriser la critique de la rationalité sociale dominante qui est inscrite dans le droit et susciter dès lors la recherche de finalités alternatives à cette rationalité. L'approche interdisciplinaire a pour qualité de favoriser « le recul nécessaire sur sa propre discipline, et permet peut-être d'en renouveler la pratique »[48].

53. Or, enseigner les droits humains revient à transmettre des connaissances destinées à penser et à organiser les conduites humaines. Certains auteurs qui, à l'instar de Meyer, inscrivent leurs travaux dans le cadre théorique de la *world society*, s'intéressent à l'institutionnalisation d'un ensemble de catégories de pensées issues des pays occidentaux, devenant des normes promouvant un

---

[47] J. CHEVALIER, « Présentation » du Dossier : La Normativité, *Cahiers du Conseil Constitutionnel*, n° 21, janvier 2007, [En ligne]

[48] L. ZEVOUNOU, « Introduction » *in* BOTTINI, E., BRUNET, P., et ZEVOUNOU, L. (dir.), *Usages de l'interdisciplinarité en droit*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2014, p. 11- 16.

certain idéal de rationalisation diffusé à l'échelle internationale. Il semble intéressant d'analyser dans quelle mesure l'institutionnalisation de l'EDH et la mise en œuvre de programmes pédagogiques qui pourraient être « universalisables » entretiennent la diffusion d'une certaine conception du droit et de la rationalité[49]. L'enjeu de l'analyse de ces documents programmatiques est bien de révéler que le droit à l'EDH présente implicitement une source de « normativité » concernant tant le contenu des droits humains que les théories de l'éducation à mettre en œuvre pour l'EDH. En ce sens, l'épistémologie sous-jacente à la promotion de l'EDH (c'est-à-dire les théories de la connaissance et de l'apprentissage sous-jacentes), n'est pas neutre et répond à des présupposés en matière de philosophie politique qu'il semble opportun de dévoiler.

54. Ici, la thèse sera l'occasion de montrer qu'en dévoilant les présupposés épistémologiques et politiques inhérents au droit par le biais d'une méthode interdisciplinaire, nous pouvons déceler un changement de paradigme en matière de théorie de la connaissance et de l'apprentissage au sein du droit à l'EDH, changement qui offre la voie pour une réflexion sur une nouvelle philosophie des droits humains, qui comme nous le verrons semble appuyée sur une ontologie de la nature humaine considérée comme davantage « relationnelle ».

55. Ensuite, concernant les deux autres points soulevés par François Ost et Michel Van de Kerchove, à savoir la question de l'articulation d'un point de vue interne et externe au droit et la question du statut de la recherche

[49] Par l'observation de cours où le droit est enseigné, Meyer observe que l'on y apprend non seulement un certain contenu sur le droit, mais également une façon de penser, consistant à « décrire le réel en se détachant des situations particulières, pour le mettre en forme dans les catégories abstraites propres au langage juridique. Par là même, l'enseignement du droit véhicule une idéologie spécifique, au sens d'une représentation en apparence neutre de la réalité, mais qui tend en fait à gommer la dimension politique des situations sociales et à naturaliser les normes d'une économie capitaliste. » BARRIER, J., QUERE, O. et VANNEUVILLE R.« La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur. Pouvoir, curriculum et transmission des savoirs », *Revue d'anthropologie des connaissances*,. vol. 13, n°1, 2019, p. 16.

interdisciplinaire. Ces auteurs soulignent que « la recherche s'opère à partir du champ théorique d'une des disciplines en présence qui développe des problématiques recoupant partiellement celles qu'élabore, de son côté, l'autre discipline. Il s'agit cette fois d'une articulation des savoirs qui entraîne, par approches successives, comme dans un dialogue, des réorganisations partielles des champs théoriques en présence. »[50]. Le risque de procéder à une démarche interdisciplinaire semble bien celui de conclure sur un travail de juxtaposition de points de vue ou d'approche sur un objet, tel le proposerait un travail pluridisciplinaire. Nous essaierons donc d'éviter cet écueil qui comporte le danger de dissoudre diverses problématiques sur un même objet en explicitant comment l'interdisciplinarité de la démarche a pour objet d'enrichir d'une part le point de vue « interne » à l'analyse du droit à l'EDH, tout en proposant, d'autre part, une analyse à partir d'un point de vue externe modéré, par le dévoilement des implications politiques de ce droit.

56. Concernant la question de l'articulation d'un point de vue interne et externe au droit, en suivant les propos de François Ost et Michel van de Kerchove toujours, il est aisé de comprendre que « quand nous parlons de points de vue interne et externe nous ne visons pas deux domaines ontologiques distincts, deux régions du monde – celle du droit et celle du social – qui seraient opposées face à face. La distinction opposée est uniquement d'ordre épistémologique : comme la terminologie le suggère, elle vise deux perspectives, deux conceptions du monde (...). Le droit, à cet égard, n'est qu'une partie de la totalité sociale, en rapport d'interaction constant avec elle. »[1]. En ce sens, le point de vue externe modéré promu par une approche interdisciplinaire a pour objet de de confronter une vision explicative du droit avec la signification dont il est porteur sur le monde social. Ce travail engage nécessairement le chercheur dans sa volonté de compréhension de la juridicité et de l'intelligibilité du droit avec la réalité d'ensemble du jeu social. C'est pourquoi il nous semble bien qu'une approche interdisciplinaire renvoie à une posture externe modérée,

[50] F. OST et M.VAN DE KERCHOVE, *Jalons pour une théorie critique du droit, op. cit.* p. 71

c'est-à-dire d'un observateur extérieur du système juridique prenant en compte le point de vue interne des acteurs du droit[51].

57. La particularité de notre objet d'analyse est qu'il est considéré à partir d'une conception pragmatiste du droit considéré comme phénomène processuel en co-construction. Le droit à l'EDH entendu en ce sens ne peut être un objet d'analyse pour le juriste qui adopterait un point de vue interne qu'à la condition de s'ouvrir à une démarche interdisciplinaire, puisque cela revient à être capable d'analyser des manuels pédagogiques et de l'évolution de leurs contenus, afin de comprendre l'évolution des postulats qui les sous-tendent. Ainsi l'interdisciplinarité dans un premier temps a pour objet d'approfondir notre compréhension du droit à l'EDH, tel qu'il a évolué et qu'il est décrit dans la DNUEDH, dévoilant ses présupposés épistémologiques et postulats politiques.

58. Or notre démarche est interdisciplinaire dans un second sens. Il s'agit également bien de proposer un point de vue externe modéré, car nous souhaitons bien analyser les ***implications philosophiques*** de ce qu'induisent les postulats épistémologiques et politiques du droit à l'EDH. Il s'agit de comprendre, in fine, ce que les évolutions de ces présupposés induisent sur l'objet même de l'enseignement, à savoir le discours sur les droits humains. Il s'agit donc, au fond, de proposer une démarche d'analyse du droit à l'EDH pour ensuite en déceler ses implications philosophiques, c'est-à-dire déceler les représentations philosophiques qui sont transmises concernant les théories qui fonderaient les droits humains derrière l'évolution du droit à l'EDH. En effet, au fond, il s'agit de comprendre les représentations philosophiques sous-jacentes à une théorie des droits humains qui se voudrait transcender le dualisme entre universalisme et relativisme. Or, pour effectuer ce travail d'analyse d'implications philosophiques sous-jacente au projet éducatif

[51] HART présentait cette posture en précisant que si le chercheur semble partir d'un point de vue externe, il cherche toutefois à s'assurer d'intégrer la façon dont les acteurs juridiques considèrent les règles d'un point de vue interne D'autres auteurs, tels que N. MAC CORMICK ou encore V. VILLA préfèrent évoquer un point de vue herméneutique, plutôt qu'un point de vue externe modéré.

mondial qu'est le droit à l'EDH, nous devons nous appuyer sur ce que l'on pourrait nommer de la « théorie générale du droit » ou encore de la « philosophie du droit »[52], et ce dans le but de mieux approfondir notre analyse critique du droit à l'EDH. En effet, comme le souligne Mathieu Carpentier, « le discours des juristes est sous-tendu par une philosophie sous-jacente, dont la philosophie du droit doit en partie se donner pour but d'effectuer sinon la critique, du moins une clarification »[53]. Dès lors, il s'agit d'œuvrer à une démarche interdisciplinaire puisque la philosophie du droit n'est pas du droit : on s'accordera ici avec l'opposition kantienne entre *quid jus* et *quid juris*[54]. Nous n'œuvrerons pas à prétendre faire de la philosophie du

---

[52] Nous entendons cette expression de la façon dont elle a été définie par Mathieu Carpentier dans son article « Philosophie du droit des philosophes et philosophie du droit des juristes. Éléments de réflexion. », où l'auteur expose l'existence d'une discipline autonome de philosophie du droit qui n'est autre qu'une théorie générale du droit. Voir M. CARPENTIER, « Philosophie du droit des philosophes et philosophie du droit des juristes. Éléments de réflexion. » *In* BOTTINI, E., BRUNET, P., et ZEVOUNOU, L. (dir.), *Usages de l'interdisciplinarité en droit*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2014, p. 79-105.

[53] M. CARPENTIER, « Philosophie du droit des philosophes et philosophie du droit des juristes. Éléments de réflexion. » *art. cit.*

[54] M. CARPENTIER souligne qu' « [a]ffirmer que la « théorie générale du droit » et la « philosophie du droit » (bien entendue) sont une seule et même chose, c'est affirmer *ipso facto* que ces matières traitent du même objet et se constituent autour des mêmes types d'interrogations. » Leur ambition est de donner des outils philosophiques pour essayer de répondre au problème fondamental de la détermination de la notion de droit, ce questionnement ne relevant pas d'une interrogation d'ordre juridique. Dans son article, M. Carpentier revient sur le débat concernant l'opposition entre quid jus et quid juris. Il rappelle notamment l'argument de Raz « si la philosophie du droit fait partie de l'activité juridique, alors la philosophie du droit est aussi variable que les droits positifs eux-mêmes, et ne pourra avoir aucune prétention à l'universalité ». Puis il rappelle que « la philosophie du droit ne peut être incorporée sans reste au sein d'un système positif, puisque sa prétention à la correction et à la vérité nécessite, tout simplement, un point de vue externe, quelque modéré qu'il soit, sur le droit. C'est pourquoi il convient, jusqu'à un certain point, de conserver l'opposition entre *quid jus* et *quid juris*. Elle conduit à affirmer que déterminer « la notion de droit » est une tâche philosophique, et non pas une tâche juridique. » *in* M. CARPENTIER, « Philosophie du droit des philosophes et philosophie du droit des juristes. Éléments de réflexion. » *art. cit.*

droit, mais nous nous appuierons sur cette discipline considérée comme autonome, pour enrichir notre analyse critique du droit à l'EDH, dans un second temps.

59. Ainsi, en empruntant une démarche interdisciplinaire, cette recherche se présente ainsi comme une illustration de la thèse de François Ost et Michel Van de Kerchove selon laquelle un dépassement des oppositions entre les théories du droit positivistes et les théories du droit jusnaturalistes réside dans une théorie interdisciplinaire du droit mettant en œuvre un discours externe modéré explicatif tout en rendant compte du point de vue interne.