

DECENNIE DES NATIONS UNIES : EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

1995 - 2004

Rapport final du Comité français



Exposition "Les voyages du Lion" réalisée par le Comité Vitrolles du Mouvement contre le
Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples (MRAP)
Activités "apprendre à vivre ensemble"

**Commission nationale française pour l'UNESCO
Commission nationale consultative des droits de l'homme**

**DECENNIE DES NATIONS-UNIES :
L'EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME (1995-2004) :**

RAPPORT FINAL DU COMITE FRANCAIS

Juin 2005

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS.....	p. 2	
INTRODUCTION	p.3	
I - PREMIERE PARTIE : LE PAYSAGE DE L'EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME EN FRANCE		
I.1 – Le système éducatif est le pivot d'une éducation aux droits de l'homme	p. 5	
I.2 - Les manuels scolaires.....	p. 5	
I.3 - A l'école maternelle	p. 7	
I.4 - A l'école élémentaire	p. 7	
I.5 - Au collège (ou école moyenne).....	p. 7	
I.6 - Au lycée, l'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS).....	p. 8	
I.7 – Pratique de la démocratie et des droits de l'homme dans la « vie scolaire ».....	p. 9	
I.8 – L'évolution des études de droit et l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement supérieur....	p. 13	
I.9 – La formation des magistrats	p. 15	
I.10 – La formation des enseignants et des acteurs de l'éducation du primaire et du secondaire	p. 16	
I.11 – L'éducation non formelle, la formation des adultes	p. 17	
I.12 – La formation des adultes peut-elle devenir un champ privilégié pour la connaissance des droits de l'homme ?	p. 21	
I. 13 – Bonnes pratiques	p. 22	
II – DEUXIEME PARTIE : L'IMPACT DE LA DECENNIE. PROPOSITIONS POUR L'AVENIR ..		p. 24
II.1 – La pluralité des institutions	p. 24	
II.2 – Des évolutions positives en France	p. 24	
II.3 – Une absence de médiatisation	p. 25	
II.4 – Propositions pour l'avenir	p. 26	
II.5 – Dans les programmes de l'école élémentaire	p. 26	
II.6 – Dans les collèges et les lycées.....	p. 26	
II.7 – Dans l'enseignement supérieur	p. 27	
II.8 - La formation des enseignants des écoles, collèges et lycées.....	p. 27	
II.9 – La formation des magistrats	p. 28	
II.10 – La formation des adultes	p. 29	
II.11 – L'enseignement des droits de l'homme, l'éducation aux droits de l'homme en ligne	p. 30	
II.12 – Coopération entre juristes et pédagogues.....	p. 30	
II.13 – Participer aux initiatives du Conseil de l'Europe	p. 30	

II.14 – L'éducation n vue du développement durable	p. 31
II.15 – Participer au Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme	p. 32
CONCLUSIONS	p. 33
ANNEXES	P 34

Liste des sigles

I - Réponses au questionnaire en vue d'une étude sur le suivi de la Décennie : Décembre 2003 - Haut-Commissariat aux droits de l'homme

II - Plan d'action pour l'éducation aux droits de l'homme : deuxième phase de la Décennie 2000-2005

III – Enseigner au Collège : Histoire, Géographie, Education civique : programmes et accompagnement

IV – Education civique juridique et sociale (classes de seconde et de première) : programmes
(Ministère de l'Education nationale et CNDP)

V - Education civique juridique et sociale (classes de seconde et de première) : accompagnement des programmes
(Ministère de l'Education nationale et CNDP)

AVANT-PROPOS

Par sa résolution 49/184 adoptée le 23 décembre 1994, l'Assemblée générale des Nations unies a proclamé « *la période de dix ans commençant le 1^{er} janvier 1995 Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme* ».

Cette résolution faisait suite au Plan d'action mondial sur l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie adopté lors du congrès organisé par l'UNESCO à Montréal en mars 1993 ainsi qu'à la Déclaration et au Programme d'action de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme de Vienne de juin 1993.

Justifiant sa décision, l'Assemblée générale rappelait notamment en préambule sa conviction que « *l'éducation dans le domaine des droits de l'homme [...] doit être un processus global étalé sur toute une vie [et que] pour parvenir à leur plein épanouissement, les femmes, les hommes et les enfants doivent prendre conscience de l'ensemble de leurs droits fondamentaux – civils, culturels, économiques, politiques et sociaux* ».

Elle engageait tous les Etats à participer à l'application du Plan d'action figurant dans le rapport du Secrétaire général, priait le Haut Commissaire des Nations unies aux droits de l'homme de coordonner l'exécution du Plan et invitait les institutions spécialisées et les programmes des Nations unies à participer, dans leurs domaines respectifs de compétence, à l'exécution du Plan.

Aux termes de ce Plan, les institutions nationales œuvrant dans le domaine des droits de l'homme devaient jouer un rôle majeur dans l'élaboration, la coordination et l'application des programmes d'enseignement des droits de l'homme à l'échelon national.

Ainsi, en France, le gouvernement a-t-il décidé d'instituer un comité de liaison pour cette décennie intitulé Comité français pour l'éducation et la formation aux droits de l'homme (ci-après le Comité) dont il a confié la responsabilité et le secrétariat à la Commission nationale française pour l'UNESCO et à la Commission nationale consultative des droits de l'homme. Ce Comité est composé en nombre égal de membres de chacune de ces deux instances ainsi que de représentants des différents ministères concernés, les secrétaires généraux de ces deux Commissions étant membres de droit.

Ce comité était chargé de procéder à une évaluation des moyens mis en œuvre, de recenser les besoins en matière d'éducation et d'enseignement des droits de l'homme, d'élaborer un plan d'action national, de communiquer son rapport aux autorités françaises compétentes ainsi qu'au Haut Commissaire aux droits de l'homme des Nations unies.

Présidé jusqu'à son décès en 1998 par le bâtonnier Louis-Edmond Pettiti, juge à la Cour européenne des droits de l'homme, puis par Madame Francine Best, précédemment directrice de l'Institut national de la recherche pédagogique et inspecteur général de l'Education nationale, il a, après plusieurs « pré-rapports », présenté en octobre 2000 un plan d'action pour la deuxième phase de la Décennie avant d'établir le présent rapport final.

Le rapport final présenté ci-dessous constitue un bilan qui complète et enrichit ce plan d'action. Ces deux écrits constituent un ensemble qui se veut utile tant aux autorités françaises qu'à tous les membres de la société civile. Il traduit également notre participation active aux débats prioritaires de la communauté internationale.

Ce rapport final a été conçu et écrit par les membres du Comité à savoir : M. Jacky Beillerot †, Mme Francine Best, M. Gabriel Beis, M. Jean-Pierre Boyer, M. Emmanuel Decaux, M. Gérard Fellous, M. Jean-Claude Filloux, Mme Michèle Guillaume-Hofnung, Mme Françoise Hostalier, M. Jean Michaud, M. Marc de Montalembert, M. Bernard Simler, M. Gérard Toulouse, M. Antoine Valéry avec les conseils des représentants du ministère des Affaires étrangères et du ministère de l'Education nationale. M. Jean-Pierre Regnier et Mme Janine d'Artois ont également participé à son élaboration

INTRODUCTION

1. Tous les travaux du Comité, depuis dix ans, ont été fondés sur la place éminente qu'occupent les droits de l'homme dans la construction d'un Etat de droit et d'une société démocratique. C'est le cas en droit interne, avec le préambule de la Constitution de 1958 qui incorpore la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et le Préambule de la Constitution de 1946 dans le « bloc de constitutionnalité ». C'est également le cas en droit international, depuis la Charte des Nations unies de 1945 et la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, ainsi que pour tous les instruments juridiques élaborés dans le cadre des organisations internationales et régionales. La Conférence mondiale de Vienne de 1993 a confirmé les grands principes d'universalité et d'indivisibilité des droits de l'homme. Ce socle juridique doit rester le point de départ de toute réflexion en matière d'éducation, de formation et d'information. Pour autant, il existe toujours un décalage entre les principes et les réalités. L'objet des travaux du Comité n'est pas tant de s'interroger de manière abstraite sur l'effectivité des droits de l'homme, que sur les meilleures méthodes pour les faire vivre au quotidien et pour les transmettre aux nouvelles générations.

2. Promouvoir l'éducation aux droits de l'homme exige des acteurs de cette éducation une position philosophique et éthique qui ne va pas de soi. Cette position implique que l'on considère que tout être humain, en tout lieu et en tout temps, est porteur d'humanité et comme tel, digne de respect. Elle implique d'autre part que l'éducation soit considérée comme un gage de transformation de chacun et de chacune pour aller vers un avenir où le droit, les droits fondamentaux que sont les droits de l'homme prennent le pas sur la violence d'où qu'elle vienne. Elle implique enfin l'intégration d'une donnée fondamentale de nos systèmes juridiques : les droits de l'homme figurent au sommet des règles de droit ; ils constituent le socle de l'Etat de droit. Or ces convictions ne sont pas partagées par tous ceux et toutes celles qui ont en charge soit l'éducation des enfants et des jeunes soit la formation des adultes.

3. Par ailleurs le contexte international, l'information sur les événements du monde étant de plus en plus aisée et rapide, pèse sur l'éducation aux droits de l'homme. Les faits démentent sans cesse les principes juridiques et éthiques que sont les droits de l'homme. Ainsi trois grandes questions, qui ont été abordées lors du forum mondial sur les droits de l'homme organisé en 2004 par l'UNESCO et la ville de Nantes constituent-elles des freins au développement de l'éducation aux droits de l'homme :

- le risque que font courir à la sécurité humaine les formes actuelles de terreur et les réponses qui lui sont apportées par les Etats dans un contexte international de crise,
- les discriminations de tous ordres avec une multiplication des actes de racisme et d'intolérance religieuse notamment en France, qu'il s'agisse d'antisémitisme ou d'islamophobie,
- la grande pauvreté qui affecte nombre de populations aussi bien dans les Etats sous-développés que dans les Etats industrialisés, avec les phénomènes de marginalisation et d'exclusion qui constituent une négation de l'universalité et de l'indivisibilité des droits de l'homme.

4. Enseignants, éducateurs du secteur non formel, parents, voire jeunes et enfants sont conscients de ces problèmes mondiaux. Cette conscience conduit souvent au doute et au relativisme. Par ailleurs la montée des revendications identitaires, jusque dans le cadre de l'école, remet en cause le

pluralisme et la tolérance qui sont au cœur des droits de l'homme. Les droits de l'homme constituent-ils encore des repères suffisants pour sortir d'une incertitude radicale ?

Telles sont les questions sur lesquelles a réfléchi le Comité français pour la Décennie des Nations unies concernant l'éducation aux droits de l'homme avant d'aborder le bilan des actions conduites soit en fonction du plan d'action produit par ce comité à mi parcours de la décennie, soit grâce aux changements intervenus dans les programmes du système éducatif

Ce rapport final comprend deux parties :

- I** - La première dépeint le paysage français de l'éducation aux droits de l'homme;
- II** - La deuxième a trait à l'impact de la Décennie et tente de faire des propositions.

I - PREMIERE PARTIE : LE PAYSAGE DE L'EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME EN FRANCE

Il est utile de décrire d'une façon globale comment l'éducation aux droits de l'homme se présente d'une part dans le système formel d'éducation, d'autre part dans le cadre de l'éducation non formelle et de la formation des adultes.

I.1 - Le système éducatif est le pivot d'une éducation aux droits de l'homme

5. La formation du citoyen fait partie des finalités de l'école obligatoire, qui reçoit la totalité d'une classe d'âge, et de celles des lycées qui accueillent la plupart des jeunes de 15 à 18 ans et plus. L'ensemble des savoirs dispensés, notamment en éducation civique, en histoire, en géographie, en lettres, en philosophie, en sciences économiques et sociales forge peu à peu les concepts, les notions, les valeurs inhérentes aux droits de l'homme. Les pratiques de vie scolaire relèvent de plus en plus d'une démocratie participative qui constitue en elle-même une initiation concrète aux droits de l'homme. Savoirs et pratiques constituent, ensemble, un authentique « parcours civique » mais qui réclame, pour être réalisé pleinement, une constante vigilance de la part des chefs des établissements scolaires et des enseignants.

6. Le terme d'**éducation à la citoyenneté** est très souvent utilisé pour désigner cet ensemble de connaissances et de pratiques dans la vie scolaire. La citoyenneté, dans la conception française, est fondée sur les principes qu'énonce la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, qui fait partie du préambule de la Constitution française. Plus récemment l'Union européenne associe étroitement la citoyenneté européenne et les droits de l'homme. Mais il ne faut pas perdre de vue que les droits fondamentaux sont par nature inhérents à tous les hommes. La déclaration de 1948 est universelle et a valeur de principe pour tous les êtres humains sans exception aucune. Par rapport à cette universalité la dénomination « éducation à la citoyenneté », lorsque cette dernière est considérée comme exclusivement française, peut devenir réductrice. De plus selon Claude Lelièvre, historien de l'éducation, « *on assiste à une inflation des termes « citoyenneté, citoyen, civilité et son envers, incivilité », utilisés l'un pour l'autre. Ces glissements de sens, ce tournis notionnel sont les signes de l'embarras où se trouvent les éducateurs les mieux intentionnés aujourd'hui* ».

7. Dans un contexte aussi complexe, l'éducation civique en France est devenue une éducation aux droits de l'homme dès 1983. Ce changement conceptuel de la plus grande importance se traduit par une définition de l'éducation civique dans les programmes du collège : « *les valeurs et les principes de la démocratie sont **fondés sur les droits de l'homme**. Ce sont eux qui ordonnent les contenus des programmes et qui en constituent la philosophie d'ensemble.* »

I.2 - Les manuels scolaires

8. Les manuels reflètent l'esprit et la lettre des programmes scolaires. C'est pourquoi le comité français de la Décennie des Nations unies n'a eu ni l'obligation de réviser les manuels d'éducation civique, ni la volonté d'en créer de nouveaux. Les manuels scolaires ont pour objet d'offrir une synthèse des connaissances dans un champ disciplinaire donné, ce qui permet aux élèves un travail personnel en dehors de la classe. Généralement, à côté d'un résumé de cours un manuel comprend des documents d'accompagnement et des suggestions d'activités, offrant ainsi une palette de ressources pour les apprentissages.

9. Il n'existe pas de manuel officiel qui serait labellisé par le ministère de l'Éducation nationale. Les choix de manuels relèvent de la compétence des enseignants d'une matière donnée, réunis en conseil d'enseignement et soumis à l'approbation du conseil d'administration de l'établissement scolaire. En matière de logiciels éducatifs, il en va autrement : l'éducation nationale donne son label aux produits « reconnus d'intérêt pédagogique ». Cette conception du manuel scolaire est étroitement dépendante de la **liberté pédagogique** laissée à l'enseignant dans la mise en œuvre des programmes, principe fondamental rappelé dans la dernière loi d'orientation et de programmation 2005.

10. Les manuels scolaires sont l'objet d'un marché au sens économique du terme, c'est à dire qu'à une demande émanant du corps professoral et des usagers répond une offre faite par des éditeurs privés pour chacune des disciplines scolaires officiellement reconnues. Mais il s'agit d'un marché bien particulier : les achats de manuels sont socialisés via la dépense étatique (pour l'enseignement obligatoire) et de plus en plus pour le lycée via les dépenses des collectivités territoriales (sans que cela revête un caractère obligatoire) ; les choix ne sont pas faits par les usagers eux-mêmes mais par l'intermédiaire du corps enseignant ; l'offre de manuels est dépendante du nombre et du réseau des éditeurs privés qui selon l'étendue de la demande entrent ou n'entrent pas sur le marché d'une discipline donnée.

11. **La rédaction des manuels** est généralement confiée par un éditeur à un ou plusieurs enseignants chargé(s) de proposer un projet pédagogique original susceptible de séduire une majorité d'enseignants tout en respectant au plus près les instructions officielles. Une fois rédigés, les manuels sont portés à la connaissance du corps enseignant via l'envoi de spécimens gratuits dans leur établissement, peu avant les conseils d'enseignement de fin d'année où se déterminent les choix de manuels pour l'année scolaire suivante. Pour des raisons compréhensibles de coût pour la collectivité, il existe cependant un garde-fou à un renouvellement annuel des manuels : sauf changement officiel de programme, les équipes éducatives sont tenues de conserver le même manuel pour une période minimale de quatre ans. Il n'y a donc pas, en France, de commission spécialisée chargée de donner son aval avant toute utilisation de manuel. Ce qui n'exclut pas certains avis autorisés, notamment des corps d'inspection dont une des missions premières est de s'assurer de la qualité des enseignements dispensés. Cela présente un avantage : une variété et une richesse de choix dans les supports de l'activité pédagogique car même si un manuel est choisi, les autres manuels n'en constituent pas moins une ressource complémentaire à la disposition des professeurs.

12. Les manuels d'éducation civique au collège, dits d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), n'échappent pas à la règle commune. Leurs caractéristiques diffèrent cependant dans le contenu lui-même parce que l'éducation civique et l'ECJS ne constituent pas une discipline scolaire mais un enseignement constitué à partir des savoirs des autres disciplines scolaires : on y trouve moins un socle de connaissances que des suggestions d'activité permettant, via le débat organisé, le développement de **pratiques liées à la vie citoyenne**. En quelque sorte, le manuel est alors moins une synthèse de ce qu'il faut savoir et retenir qu'un auxiliaire pédagogique facilitant la tâche du professeur dans la mise en œuvre des activités en classe.

13. **La scolarité obligatoire comporte trois grandes étapes : l'école maternelle ; l'école élémentaire** (enfants de 6 à 11 et 12 ans ; le **collège** (enfants de 11-12 ans à 15-16 ans). Elle est complétée par l'étape du **lycée** qui, sous plusieurs formes, scolarise la majeure partie des jeunes filles et des jeunes hommes de 15 à 18 ans et plus. Selon ces étapes l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la citoyenneté prennent des titres différents et des formes diverses.

I.3 - A l'école maternelle

14. C'est sous la rubrique de l'apprentissage du **vivre ensemble** que l'on trouve des orientations et des activités relevant de l'éthique liée aux droits de l'homme : « *apprendre à coopérer ; comprendre et s'appropriier les règles du groupe ; dialoguer avec des camarades, avec des adultes ; découvrir les usages de la communication réglée ; prendre sa place dans les discussions...* ». C'est à propos de ce dernier apprentissage que l'on perçoit ce qui fait l'originalité et l'importance de l'école maternelle : « *L'école est un lieu où l'on peut s'écouter. Il se caractérise par la qualité des rapports établis entre des adultes accessibles, disponibles (et des enfants). Les règles étant mises en place, les **droits de la personne** y sont préservés. L'enfant apprend ainsi à motiver un refus face à d'éventuels mauvais traitements de pairs ou d'adultes. Il doit se savoir protégé. Familiarisé avec ses droits et avec ses devoirs, l'enfant est en confiance.* »

I.4 - A l'école élémentaire

15. Selon l'âge des enfants, l'éducation civique est intégrée aux diverses disciplines (étude de la langue maternelle, histoire, géographie et autres matières). Un débat est organisé à raison d'une demi-heure par semaine pour discuter de la vie de l'école, du quartier, de la commune où vivent les enfants. Les compétences attendues à la fin de l'école élémentaire sont les suivantes :

- « *être capable de prendre part à l'élaboration collective des règles de la vie de la classe et de l'école, de participer activement à la vie de la classe et de l'école en respectant les règles de vie, de participer à un débat en respectant la parole d'autrui pour examiner les problèmes de vie scolaire, de respecter ses camarades et accepter les différences, de refuser tout recours à la violence dans la vie quotidienne de l'école.*
- *avoir compris et retenu : quelles sont les libertés individuelles qui sont permises par les contraintes de la vie collective, quelles sont les **valeurs universelles** sur lesquelles on ne peut transiger (en s'appuyant sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen), le rôle de l'idéal démocratique dans la société ; ce qu'est un Etat républicain ; ce que signifient l'appartenance à une nation, la solidarité européenne et l'ouverture au monde, la responsabilité que nous avons à l'égard de l'environnement, le rôle des élus municipaux.* »

Mention est faite dans les programmes de l'école élémentaire, de la Convention des droits de l'enfant, à propos de l'objectif « *s'intégrer à l'Europe, découvrir la Francophonie, s'ouvrir au monde* ». Cette convention internationale est bien connue des élèves de l'école élémentaire, par le biais de projets collectifs, souvent aidés par des ONG ou par l'UNICEF. Parfois de tels projets ont pour objectif de faire connaître aux élèves la Déclaration universelle des droits de l'homme.

I.5 - Au collège (ou école moyenne)

16. Les programmes n'ont pas été modifiés depuis 2000, date à laquelle le plan d'action établi par notre comité en avait présenté les grandes lignes. Il faut s'en réjouir car c'est à ce niveau de la scolarité que le programme d'éducation civique est le plus clairement assimilable à une véritable éducation aux droits de l'homme. Il constitue non moins clairement, à l'instar de ce qui se passe depuis une date récente dans les lycées, une véritable initiation au droit en général et aux droits de l'homme en particulier. Dans les documents d'accompagnement de ce programme, on peut lire :

« *Le citoyen se définit comme le titulaire de droits et d'obligations dans une société démocratique. C'est pourquoi la dimension juridique est un axe organisateur de l'éducation civique. Elle s'efforce de répondre à ces questions : quels sont les droits et obligations nécessaires à la définition et à l'exercice de la citoyenneté dans la République française, au sein de l'Union européenne, dans la communauté internationale ? (...) Droit et droits de l'homme impliquent une référence à la communauté internationale. Depuis la Seconde Guerre mondiale des règles de droit protectrices de la personne ont été reconnues à tout individu par des organisations internationales telles les Nations unies ou le Conseil de l'Europe et accompagnées de systèmes de protection comme, par exemple, la Cour européenne des droits de l'homme à Strasbourg* ».

I.6 - Au lycée, l'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS)

17. C'est l'événement le plus important pendant cette dernière décennie. Cette création achève le parcours civique fondé sur les droits de l'homme que connaît tout enfant, tout jeune vivant en France. La rénovation des programmes des lycées a conduit à partir de la rentrée 1999 à la création d'un nouvel enseignement destiné d'abord aux élèves des séries générales avant d'être étendu à ceux des séries technologiques : l'**éducation civique juridique et sociale**. Cette innovation est le produit de la consultation des lycéens au début de l'année 1998 : une forte demande s'était exprimée pour une initiation aux faits économiques, juridiques et sociaux dont une majorité d'entre eux était jusqu'alors écartée puisqu'une telle formation n'était accessible qu'aux élèves de la série économique et sociale ou à ceux des séries technologiques tertiaires.

18. L'inscription d'une demi-heure obligatoire à l'emploi du temps portant sur cet enseignement a donc permis de répondre à cette attente. L'objectif principal est « *d'étudier dans toutes ses dimensions la citoyenneté et son exercice dans la société* » (*Bulletin officiel*, Hors série n°5 du 5 août 1999), ce qui signifie, dans l'esprit de ses concepteurs, de ne pas se cantonner à une pure transmission de savoirs mais de développer des apprentissages grâce auxquels « *doit s'épanouir, à terme, un citoyen adulte, libre, autonome, exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement* ».

19. **L'éducation civique, juridique et sociale n'est donc pas une discipline scolaire au sens habituel** mais un enseignement. Cette approche a plusieurs conséquences : en premier lieu, les connaissances à acquérir ne sont pas présentées sous la forme de progressions impératives mais sous celle de repères notionnels sensés fédérer des connaissances figurant dans les programmes des disciplines scolaires d'un même niveau de classe ; en deuxième lieu, moins que les objets d'étude, c'est la méthode pédagogique qui doit permettre de faire sens et d'illustrer le fait qu'« *on ne naît pas citoyen, on le devient* » : le débat organisé est au centre de l'activité éducative ; en troisième lieu, la démarche d'évaluation valorise la capacité d'intervention des élèves plus que les connaissances elles-mêmes, l'accent étant mis sur l'apprentissage en classe de pratiques préparant à la vie citoyenne.

20. **Les repères notionnels sont regroupés par niveau de classe** autour de grandes thématiques que les professeurs peuvent aborder sans fil linéaire précis, une extrême liberté pédagogique leur étant conférée dans la mise en œuvre effective de l'ECJS :

- en classe de seconde : citoyenneté et civilité ; citoyenneté et intégration ; citoyenneté et travail ; citoyenneté et transformation des liens familiaux ;

- en classe de première : exercice de la citoyenneté, représentation et légitimité du pouvoir politique ; exercice de la citoyenneté, formes de participation politique et d'actions collectives ; exercice de la citoyenneté, République et particularismes ; exercice de la citoyenneté et devoirs du citoyen ;
- en classe de terminale : la citoyenneté et les évolutions des sciences et techniques ; la citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité ; la citoyenneté et la construction de l'Union européenne ; la citoyenneté et les formes de la mondialisation.

21. **La référence aux droits de l'homme** est donc présente à travers les différents thèmes d'étude, mais ceux-ci sont plus spécialement identifiés en classe de seconde où ils figurent comme une des sept notions du programme. Le ministère de l'Education nationale a voulu faire de ce nouvel enseignement une réussite : l'organisation de stages au niveau national et académique, publication de documents d'accompagnement permettant d'aider les enseignants dans la construction de séquences, identification de personnes ressources au niveau local, aide en ligne via le site EDUSCOL de la direction de l'enseignement scolaire etc. Sa mise en place a donné lieu à des visites d'observation des corps d'inspection nationaux ou territoriaux, sans toutefois revêtir un caractère systématique. Mais un véritable bilan reste à faire après cinq années d'expérience, les remontées d'information laissant entrevoir une grande variété de situations sur le terrain.

22. Depuis son origine, l'ECJS souffre de choix dont les conséquences ne sont pas sans effet sur l'enseignement lui-même. Le volume horaire hebdomadaire, très réduit, a conduit à une organisation du temps scolaire permettant des regroupements horaires plus pertinents : une heure par quinzaine ou deux heures par mois, mais cette meilleure visibilité dans l'emploi du temps nuit un peu à une activité soutenue, rendant le suivi difficile et ponctuel. Cette situation a conduit à rechercher, pour la classe terminale des adaptations, en permettant que les thèmes d'étude soient l'objet de choix de travaux personnels encadrés, évitant la dispersion de l'attention des élèves dans une classe à examen.

Pour permettre son existence sans alourdir l'horaire hebdomadaire global des élèves, il a été prélevé une demi-heure sur l'enseignement d'histoire-géographie, ce qui ne pouvait que générer des problèmes de service pour les enseignants de cette discipline. De fait, la note de service du 20 mai 1999 (*Bulletin officiel* n°21 du 27 mai 1999), à peine amendée depuis, prend en compte cette situation en précisant « *qu'en classe de seconde, l'ECJS est assurée prioritairement par les professeurs volontaires d'histoire-géographie* ». Plus des quatre cinquièmes des enseignants d'ECJS sont donc des enseignants de cette discipline, alors qu'initialement un équilibre disciplinaire, représentatif de l'ensemble des disciplines scolaires, était recherché. Un certain nombre d'orientations s'avèrent difficiles à mettre en œuvre. Les recoupements sont nombreux avec les programmes de tronc commun en sciences économiques et sociales et l'enseignement optionnel en classe de première de la série ES par exemple.

L'éducation civique juridique et sociale apparaît donc comme une initiative intéressante pour renouveler l'approche habituelle de l'enseignement des droits de l'homme dans le système éducatif français.

I.7 – Pratique de la démocratie et des droits de l'homme dans la « vie scolaire »

23. L'une des missions de l'école, en dehors de la transmission des savoirs, est de former les futurs citoyens. Le concept de « vie scolaire » a été forgé pour désigner l'ensemble des activités

d'apprentissage de la démocratie par des **pratiques effectives** au sein des collèges et des lycées. Au fil des ans, de nombreux textes, lois et circulaires, ont tenté de clarifier et d'organiser la **participation** des élèves et leur **représentation** dans les différentes instances de décision du système éducatif. Par ailleurs, depuis quelques décennies, la société française s'organise de plus en plus à travers des structures participatives, que ce soit au sein de l'entreprise ou des pouvoirs publics, dans la vie associative ou à travers la démocratie locale. Il en va de même avec le système éducatif. Chacun des partenaires et notamment les enseignants, les parents d'élèves et les élèves ont des droits et des devoirs en matière de participation à la gestion de l'établissement et du système éducatif. Au-delà des textes, l'important est surtout de faire valoir et de faire vivre ces droits.

24. Les textes officiels :

C'est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que se formalise la notion de vie scolaire et de « responsable de classe », successeur des anciens « chefs de classe » dont le rôle était surtout de relayer l'autorité du maître. La circulaire ministérielle du 9 octobre 1945 élargit leur fonction représentative en les intégrant aux structures administratives des établissements. Le plus souvent désignés par leurs professeurs, ils ont encore un rôle de « porteur de cahier de texte » et celui d'élus à la section permanente des conseils et bureaux administratifs n'est la plupart du temps que formel.

Après mai 1968, à l'instar de l'évolution de la société française, une véritable démarche participative s'engage dans le système éducatif. La place des élèves en tant que partenaires et acteurs de leur éducation commence à être mentionnée. Le décret du 8 novembre 1968 créant les conseils d'administration des établissements scolaires précise qu'ils seront composés notamment d'un tiers de représentants des parents et des élèves. Ce même décret prévoit que le conseil d'administration peut susciter la création d'une association socio-éducative qu'une circulaire suivante qualifiera de « foyer des élèves ». La circulaire du 16 octobre 1970 définit le rôle et la fonction du délégué des élèves. La circulaire du 2 juillet 1982 relative aux objectifs de la vie scolaire donne un éclairage nouveau à la participation effective des élèves en soulignant que la fonction de délégué se place résolument dans le cadre de l'apprentissage de la responsabilité et de la démocratie. Consécutif aux lois de décentralisation, le décret du 30 août 1985 relatif au fonctionnement des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement) précise le rôle des conseils d'administration et celui des représentants des élèves. Il précise également le fonctionnement et les prérogatives du conseil des délégués des élèves.

L'évolution de ces différents textes traduit une volonté réelle d'associer les élèves au fonctionnement des établissements dans un cadre administratif mais uniquement participatif. L'élève est un témoin, un porte-parole. Si les textes donnent aux délégués une place reconnue et une certaine légitimité, dans la pratique ils ne sont parfois que l'alibi d'un système quelque peu rigide. Les élections des délégués sont le plus souvent une nomination sur la base d'une sollicitation aux élèves « les plus sérieux », aucune formation réelle n'est mise en place sauf parfois une explication sur le fonctionnement du conseil d'administration. La démarche en matière d'accès aux droits n'est pas généralisée à cette époque.

25. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 va modifier profondément l'esprit du principe éducatif mettant résolument l'élève au cœur du système ; c'est à travers une succession de textes publiés entre novembre 1990 et décembre 1991 que seront fixés les droits et les modalités de représentation et de participation des élèves.

La circulaire du 2 novembre 1990 précise qu'une réunion d'information doit précéder l'élection des délégués de classe et que « *cette réunion doit s'inscrire dans le souci éducatif de contribuer non seulement au bon fonctionnement de l'établissement mais aussi à la formation civique du futur citoyen* ». Cette circulaire précise également les modalités de formation des délégués visant à en faire des citoyens actifs et responsables, intégrés et reconnus dans les instances de décision. Les circulaires du 18 février 1991 et du 6 mars 1991 contribuent également à préciser de nouveaux droits aux élèves, notamment ceux de créer des associations liées à l'établissement scolaire et réglemente leur droit d'expression et de publication. Il est alors précisé que parmi leurs objectifs (les obligations de la vie quotidienne dans les établissements scolaires) d'éducation et de formation, collèges et lycées ont « *vocation à préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté et doivent constamment avoir le souci de leur formation civique* ». Suivent la circulaire du 2 avril 1991 sur la maison des lycéens et celle du 5 avril 1991 sur la formation des délégués, le décret du 16 septembre 1991 qui marque la création des conseils académiques de la vie lycéenne et la loi du 21 décembre 1991 qui précise la représentation des élèves des lycées au Conseil supérieur de l'éducation. Le Nouveau contrat pour l'école de 1994 puis le décret du 18 décembre 1995 fixant la création du Conseil national de la vie lycéenne (CNVL) ne feront que renforcer et préciser cette participation.

Cette succession de textes officialise la volonté politique de donner aux élèves, et plus particulièrement aux lycéens, toute leur place en matière de représentation et de participation. Il semble dès lors difficile d'aller plus loin dans les possibilités offertes et le problème majeur devient celui de la mise en œuvre effective.

26. Mais si les textes accordent aux élèves une place pleine et entière dans les instances de gestion du système éducatif, il semble que leur voix ne soit pas toujours entendue. Ainsi, les événements et les manifestations de l'automne 1998 remettent à l'ordre du jour la question de la place des élèves dans les instances de décision. Il est fait remarquer que, si les élèves sont représentés effectivement à tous les niveaux, depuis la classe jusqu'au CNVL et au CSE, ils sont rarement force de proposition et encore moins de décision. Ils ont beau être « au cœur du système » leur point de vue n'est pas toujours pris en compte et ils n'ont pas vraiment de moyens pour exprimer leurs problèmes et leurs propositions. Une note de service, prise en urgence le 5 octobre 1998 vise « *à instaurer à titre expérimental un conseil de la vie lycéenne dans les établissements et à améliorer le fonctionnement des conseils académiques de la vie lycéenne et du Conseil national de la vie lycéenne* ». C'est un ensemble de textes (arrêté du 28 juin 2000, circulaire du 11 juillet 2000) qui préciseront la composition et les attributions du conseil des délégués pour la vie lycéenne ainsi que l'élection des représentants des lycéens aux conseils académiques de vie lycéenne (CAVL), l'académie constituant l'échelon régional du système éducatif français. La circulaire du 21 septembre 2000 fixe la composition et le fonctionnement du Conseil national de la vie lycéenne.

Afin de renforcer la représentativité de l'ensemble des lycéens, un arrêté en date du 18 mars 2002 modifie les modalités d'élection aux CAVL. Les représentants sont désormais élus pour deux ans, ce qui donne une continuité et une lisibilité à leur mandat. Les candidatures peuvent être accompagnées d'une profession de foi et les représentants des lycéens auront la possibilité de rendre compte de leur mandat, notamment au niveau de leur propre lycée.

Enfin, la circulaire du 15 juillet 2004 précise les attributions du conseil des délégués pour la vie lycéenne. Elle supprime la conférence des délégués qui devient l'Assemblée générale des délégués des élèves. Cette assemblée générale élit en son sein les représentants des élèves au conseil d'administration ainsi que trois représentants des délégués qui siègeront au CVL. Les autres représentants des élèves au CVL, au nombre de sept, seront élus pour deux ans par l'ensemble des

lycéens au scrutin plurinominal à un tour. Par ailleurs, c'est surtout leur participation à la gestion des trois fonds lycéens qui permet aux élèves d'avoir une réelle capacité d'intervention au niveau des activités péri-éducatives, de l'action sociale ou de l'aménagement des espaces de l'établissement scolaire.

27. Les lieux de participation

- Le délégué de classe et le conseil de classe : deux élèves sont élus par classe. Ils participent aux conseils de classe et font le lien entre les professeurs, l'administration scolaire et les élèves de la classe. Ils sont les vrais jalons de la démocratie au sein des établissements scolaires.
- L'assemblée générale des délégués des élèves rassemble l'ensemble de tous les délégués de classe de l'établissement. Elle se réunit au moins deux fois par an. Elle élit les représentants des élèves au conseil d'administration. Dans les lycées, elle élit trois représentants qui siègeront au CAVL.
- Le conseil d'administration, le conseil de discipline et la commission permanente : les élèves élus au conseil d'administration désignent des représentants à ces différents conseils.
- Le conseil de la vie lycéenne (CVL) ou conseil des délégués pour la vie lycéenne est composé de dix représentants des élèves, dont sept élus pour deux ans au suffrage universel direct par l'ensemble des lycéens de l'établissement et trois élus pour un an par l'assemblée générale des délégués.
- Le conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) est composé d'un maximum de quarante membres dont la moitié sont des lycéens. Ils sont élus pour deux ans par les représentants des CVL de l'académie.
- Le Conseil national de la vie lycéenne (CNVL) est composé de 33 membres, un représentant par académie élu au sein du CAVL ainsi que les trois représentants lycéens membres du Conseil supérieur de l'éducation.
- Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), organisme national consultatif paritaire présidé par le ministre, est composé de 92 membres dont trois lycéens élus pour deux ans par l'ensemble des lycéens. Ces lycéens éligibles doivent être titulaires d'un mandat au sein d'un CAVL et faire acte de candidature.

Par ailleurs il existe dans tous les établissements un foyer socio-éducatif et une maison du lycéen ainsi qu'un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

Si désormais le cadre réglementaire permet à tous les niveaux une participation totale des élèves à la vie des établissements et au fonctionnement du système éducatif, il faut cependant reconnaître que l'effectivité de ce droit dépend bien souvent de l'engagement des différents acteurs.

28. Directement sous la responsabilité du chef d'établissement, l'acteur principal de la mise en œuvre de la démocratie dans la vie scolaire est le **conseiller principal d'éducation (CPE)**. Spécificité française, le CPE est au centre de la vie scolaire et c'est lui qui est chargé de mettre en œuvre la formation des délégués et de les accompagner dans la gestion de leur mandat. En outre, la complexité des textes et des différents modes de représentation des élèves et des lycéens fait de lui un interlocuteur incontournable de la mise en œuvre de la démocratie scolaire.

L'intérêt de cette longue marche vers la participation démocratique des élèves dans les établissements scolaires est à la fois de contribuer à la formation civique des jeunes, mais aussi d'obliger les adultes à tenir compte de la parole et de la place des jeunes dans leur parcours

éducatif. Le fait de modifier et de tenter d'améliorer régulièrement les modes de participation des élèves prouve l'intérêt des responsables éducatifs pour la démocratie participative. Il s'agit d'un droit citoyen contribuant à une formation démocratique et facilitant le fonctionnement des institutions.

I.8 – L'évolution des études de droit et l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement supérieur

29. Il faut d'abord prendre en compte la réforme dite LMD qui vient modifier considérablement les structures de troisième cycle avec la mise en place de masters amenés à remplacer peu à peu les diplômes d'études approfondies (DEA) pour les masters recherche et les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) pour les masters professionnels. Le but premier de la réforme est de faciliter la coopération et l'harmonisation entre partenaires européens. Pour autant le système français reste très marqué par le cloisonnement entre universités et « grandes écoles ». Dans le domaine juridique notamment, la tentative des grandes écoles, publiques ou privées, à être habilitées à décerner des diplômes de droit a suscité une ferme résistance des universités concernées. Enfin certaines écoles, s'affranchissant des contraintes pesant sur les universités (absence de sélection, gratuité des études) peuvent mener à bien des réformes expérimentales, comme l'Institut d'études politiques de Paris en matière de discrimination positive. Reste que tout tableau d'ensemble devrait prendre en compte non seulement les filières à dominante juridique, qui demeurent de la compétence des universités, mais aussi les autres filières universitaires non-juridiques et les « grandes écoles » publiques ou privées.

30. La place des droits de l'homme en tant que discipline s'est trouvée renforcée par l'évolution rapide du **droit européen** qui concerne toutes les professions juridiques. A côté de la prise en compte de la jurisprudence de plus en plus abondante de la Cour européenne des droits de l'homme, la consécration des « droits fondamentaux » par la Charte de Nice de 2000 et le projet de traité constitutionnel signé en 2004 (mais repoussé par referendum le 29 mai 2005) offrent un nouveau terrain très concret pour le juriste, comme pour le « citoyen européen ». Parallèlement, la notion de droits de l'homme s'est élargie avec la multiplication des débats sur la bioéthique et sur le développement durable qui trouvent leurs prolongements solennels dans les textes nationaux et européens. Enfin, la conception des droits de l'homme héritée de 1789 et de 1946 ne manque pas d'être ébranlée par les crises du lien social, ce qui ne rend que plus nécessaire une réflexion renouvelée sur les valeurs républicaines. Le débat national sur la laïcité, organisé par la Commission Stasi avant de trouver son prolongement au Parlement, traduit toute l'importance de cette prise en compte, même si la loi sur les signes ostensibles d'appartenance religieuse ne concerne pas directement l'enseignement supérieur.

31. Les filières juridiques

Dans ce double contexte, il serait très utile de reprendre l'inventaire fait, il y a dix ans, à l'occasion de la journée d'étude sur l'enseignement du droit international, la recherche et la pratique, organisée à l'UNESCO par la Société française pour le droit international (SFDI). Ce bilan comportait en effet une table ronde sur l'enseignement des droits de l'homme dont la problématique reste d'une grande pertinence. Un inventaire systématique plus large, dans le prolongement du rapport initial du Comité français, est plus difficile à mener à bien en raison de la campagne d'habilitation des masters qui a été réalisée pour nombre d'universités, notamment en province, et qui est en cours pour les grandes universités parisiennes. En l'état, dans cette phase transitoire, les anciens DEA et DESS coexistent avec les masters, selon que l'université concernée a

« basculé » ou non dans le nouveau système. A défaut d'un inventaire systématique, il semble plus judicieux d'offrir une grille de lecture mettant en relief les grandes questions qui continuent de se poser sur la conception même de l'enseignement des droits de l'homme.

32. Le cadre de l'enseignement des droits de l'homme

A ce jour dans le système français, ce sont les universités à dominante juridique, héritières des facultés de droit, qui demeurent le cadre de l'enseignement des disciplines juridiques, notamment pour la formation initiale. Après des études communes, une spécialisation professionnelle peut s'amorcer, au sein des universités, par exemple au Centre de formation régional à la profession d'avocat, (CFRPA), ou en dehors, à l'Ecole nationale de la magistrature, (ENM). On ne peut que noter la difficulté de parvenir à une véritable pluridisciplinarité, alors même que des disciplines complémentaires peuvent voisiner dans certaines grandes universités ouvertes sur les sciences humaines et les sciences sociales. Les structures administratives du ministère et la gestion catégorielle des carrières ne facilitent pas les initiatives transversales. L'exemple le plus significatif de cette difficulté à dépasser les clivages traditionnels a été, il y a une dizaine d'années, le refus du ministère d'habiliter un DEA sur les droits de l'homme réunissant juristes, historiens et philosophes alors que le même diplôme présenté par les seuls juristes a été habilité sans problème, abandonnant ainsi des champs philosophiques tout à fait en pointe à l'époque en matière de bioéthique ou de « citoyenneté ». *A fortiori*, la synergie avec les disciplines scientifiques semble largement absente, sauf exceptions en matière de santé. Les juristes peuvent servir de « boîte à outil » pour des enseignements spécialisés s'adressant à des non-juristes (par exemple dans le cadre des sciences de l'éducation), mais une réflexion s'impose sur l'existence de structures transversales permettant une véritable pluridisciplinarité, qu'il s'agisse d'enseignement de base, d'enseignement permanent ou de recherche.

33. Le contenu de l'enseignement des droits de l'homme

Les « droits de l'homme » étant à un carrefour multidisciplinaire, leur enseignement prend une double forme dans le cursus général. Il se trouve d'abord implicitement dans le contenu des diverses matières de base : le droit constitutionnel avec les « droits du citoyen », le droit civil avec l'individualisme juridique, le droit pénal avec les droits de la défense, le droit administratif avec les droits de l'administré, etc. D'une certaine manière l'ensemble des juristes fait des droits de l'homme sans le savoir, comme Monsieur Jourdain faisait de la prose. Cet apprentissage diffus est de plus en plus large avec la prise en compte d'un contentieux des droits de l'homme tout à fait spécifique, notamment à l'échelle européenne, avec la Cour européenne des droits de l'homme et la Cour de justice des Communautés européennes, qui requiert des enseignements spécialisés, regroupant ce qui était resté sous-jacent dans les autres cours. Ainsi, dans le système français, le cours semestriel obligatoire de « libertés publiques », mis en place depuis 1954 (troisième année de licence) qui correspond au volet interne des droits de l'homme, se trouve de plus en plus souvent complété par un cours semestriel à option de maîtrise sur le volet international, avec des intitulés variant selon les universités (protection internationale et européenne des droits de l'homme, aspects européens des droits fondamentaux, etc). Les étudiants se voient donc offrir une formation générale et implicite aux droits de l'homme en premier cycle et une formation spécialisée, le plus souvent de deux semestres, en deuxième cycle.

34. A côté de cet enseignement général, destiné à tous les juristes, il faut faire une place à un enseignement spécialisé de troisième cycle. Même si les « droits de l'homme » ne constituent pas

un métier, il existe une forte demande en la matière de la part des étudiants (près de cinq cents dossiers de candidatures chaque année pour un DESS ou un DEA parisien spécialisé dans les droits de l'homme) ainsi qu'une demande certaine de bons juristes alliant compétences techniques de pointe (contentieux européen, droit international pénal) et vocation internationale (anglais juridique, stages dans les organisations et les juridictions internationales). Toutefois, hormis les meilleurs étudiants voués à ces carrières internationales, il existe une disproportion évidente entre la demande des étudiants et les débouchés. Encore faut-il relativiser ce constat, d'abord parce que c'est un problème général pour les troisième cycles (on pourrait en dire autant de filières très spécialisées sans débouchés directs, en histoire ou en philosophie du droit, en droit public ou en science politique, face aux formations de généralistes, beaucoup plus directement utilitaires, notamment chez les privatistes) mais surtout parce que les étudiants ont de plus en plus tendance à acquérir une double formation, combinant un DEA général (droit international, droit pénal, droit public) et un DESS ou un DEA de spécialité portant sur les droits de l'homme. Les meilleures filières ont d'ailleurs une ouverture assez large, couvrant tout le champ du droit interne (*DEA libertés publiques et droits fondamentaux* de l'Université Paris X-Nanterre) ou du droit international (*DESS droits de l'homme et droit humanitaire* de l'Université Paris II). Reste que cette discipline de pointe, s'adressant à un noyau restreint d'étudiants, n'a pas vocation à être généralisée, contrairement à la formation de deuxième cycle qui constitue un point de passage obligé dans la formation de tous les juristes.

35. La question de la place des droits de l'homme dans les autres formations est tout aussi importante, qu'il s'agisse de science ou de santé, mais aussi de la vie économique et du monde des affaires. Dans toutes ces branches, les droits de l'homme ne correspondent pas seulement à une morale civile, un catéchisme républicain qui permet le « vivre ensemble », mais aussi à une déontologie professionnelle, impliquant des devoirs et des responsabilités, dans une société de plus en plus judiciarisée, à l'instar du modèle américain. Les articles 16 et suivants du Code civil français ont introduit des éléments d'éthique, la référence à la « dignité » et à la « sauvegarde de l'espèce humaine » dans notre droit. C'est donc dans l'intérêt même des professions de santé et des chercheurs, comme de tous les acteurs économiques, que les droits de l'homme doivent être pris en compte : notons le développement de chaires d'éthique dans les écoles de commerce, à l'Institut national de la recherche agronomique et à l'Espace éthique de l'Assistance publique-Hôpitaux de Paris.

I.9 - La formation des magistrats

36. La problématique des droits de l'homme est prise en compte à l'ENM. On en trouve en particulier des exemples en 2004 dans le cours de la scolarité et dans les concours :

- un stage a été organisé à la Cour européenne des droits de l'homme en vue de permettre aux auditeurs d'appréhender le fonctionnement de cette institution et l'importance des décisions rendues au regard de notre contentieux national. Deux périodes ont été prévues, chacune d'entre elles comprenant douze auditeurs.
- une session a été organisée à propos de la Convention européenne des droits de l'homme afin de familiariser les auditeurs avec ce texte et de leur fournir des instruments d'interprétation (cinquante participants).
- Une session de formation continue a lieu depuis six ans sur le thème « bioéthique et droit » qui permet de poser la question : « les droits de l'homme sont-ils menacés ? » (quatre-vingts participants).

On relève au fil des concours d'entrée dans la magistrature les sujets suivants : « *détention provisoire et Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales* » ; « *L'influence de l'article 6-1 de la Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales sur le droit français* ».

La formation initiale pour l'année 2005 comporte un module intitulé « Convention européenne des droits de l'homme » dont les objectifs sont présentés comme suit : « *approfondir la connaissance de la Convention européenne des droits de l'homme et familiariser les auditeurs de justice avec la mise en œuvre au quotidien du droit issu de cette convention ; engager une réflexion sur les conséquences des principes de la Convention sur les pratiques judiciaires et l'éthique de la déontologie* ».

37. La formation des personnels relevant du ministère de la Justice et du ministère de l'Intérieur a été décrite dans le rapport fait et présenté par le Comité en décembre 1996 et qui mériterait d'être actualisé.

38. Au sein du service de documentation et d'études de la Cour de cassation, l'**Observatoire du droit européen** propose tous les deux mois depuis décembre 2004 une veille juridique des droits communautaire et européen. Cette veille comporte une sélection des derniers arrêts de la Cour européenne des droits de l'homme et de la Cour de justice des Communautés européennes, ainsi que des résumés d'articles de doctrine. Elle inclut également une synthèse d'un thème d'actualité, les éventuels textes internes de transposition de droit communautaire, ainsi qu'une information sur la législation communautaire récente et les publications européennes. Cette publication permet d'informer les magistrats de l'ordre judiciaire, ainsi que les auxiliaires de justice de la doctrine et de la jurisprudence en droit européen. En outre, les revues juridiques, en particulier la *Revue trimestrielle de droit européen*, consacrent des rubriques à la matière des droits de l'homme.

I.10 - la formation des enseignants et des acteurs de l'éducation du primaire et du secondaire.

39. Au niveau des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), des modules concernant la citoyenneté et l'éducation civique sont proposés. Dans ce cadre, quand la notion de droits de l'homme est abordée, c'est en fonction de la finalité éducative. A titre d'exemple, voici l'intitulé d'un module de formation : « *séances d'analyse des pratiques à la lumière des droits de l'homme : en quoi les droits de l'homme sont constitutifs du projet d'école* ». Les droits de l'homme sont abordés en tant que tels dans le cadre de la préparation à l'éducation civique du collège et à l'éducation civique, juridique, sociale du lycée. Des modules de formation concernant la vie scolaire globale s'inspirent des droits de l'homme.

40. En matière de **formation continue**, la notion de droits de l'homme est parfois mentionnée dans le cadre de l'éducation civique, de la lutte contre la violence, dans la recherche de mesures permettant l'intégration ou dans la lutte contre le sexisme. Des associations qui avaient proposé d'animer des modules de formation y ont renoncé. Elles sont parfois sollicitées pour présenter leur activité, plus comme information sur la structure que comme information sur le sujet des droits de l'homme. Les CPE reçoivent une formation active sur la citoyenneté, la démocratie participative et parfois sur les droits de l'homme. La mise en place de l'éducation civique et de l'ECJS au collège et

au lycée a été accompagnée systématiquement de stages régionaux et nationaux. Il serait souhaitable de reprendre cette formation notamment pour les jeunes enseignants.

I.11 - L'éducation non formelle, la formation des adultes

Le concept d'« éducation non formelle » encore peu usité en France, recouvre un ensemble d'initiatives et d'actions que l'on peut regrouper en quatre domaines ; les acteurs diffèrent selon l'axe dominant qui structure ces domaines

41. Le premier domaine est celui de l'**éducation populaire** qui couvre un champ très large d'activités et dont les organisations, très actives, fondent leur action sur les valeurs de citoyenneté démocratique et de droits de l'homme. Par exemple, l'association Francs et franches camarades (Les Francas) se réfère explicitement à la Convention des droits de l'enfant, tandis que les clubs UNESCO ont pour tâche de diffuser les valeurs de paix et de démocratie.

42. Le deuxième domaine est celui des ONG dont le principal objectif est de défendre et de diffuser les droits de l'homme tant auprès des enfants et des jeunes que des adultes. Dans cette catégorie on trouve Amnesty International, la Ligue des Droits de l'Homme (LDH) le Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP), l'Action des chrétiens pour l'abolition de la torture (ACAT), la Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme (LICRA), etc. Ces organisations bénéficient pour la plupart d'entre elles d'un agrément du ministère de l'Education nationale leur permettant de coopérer avec les établissements scolaires ou avec les IUFM. Elles comportent presque toutes une commission ou un comité spécifiques ayant la mission d'initier des actions en matière d'éducation aux droits de l'homme. Universités d'été ou d'automne, séminaires de formation sont autant d'actions de formation aux droits de l'homme.

43. Le troisième domaine est celui des ONG à vocation humanitaire qui promeuvent une **éducation à la solidarité** fondée sur la reconnaissance des droits sociaux inhérents aux droits de l'homme et agissent directement dans le champ de l'éducation. La Croix-Rouge française, ATD-Quart Monde, le Secours populaire français, le Secours Catholique, Solidarités laïques, le Groupement des éducateurs sans frontières (GREF), Médecins sans frontières, Médecins du monde conduisent de multiples actions au nom du droit à l'éducation proclamé par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

44. Le quatrième domaine est celui de la formation des adultes qui s'inspire, aujourd'hui, de l'idée d'**éducation tout au long de la vie** et de celle d'éducation permanente qui ont toujours été défendues par les associations citées pour le premier et le second domaines. Il est ainsi significatif que l'une des principales associations d'éducation populaire s'appelle « la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente » (LFEEP).et que le CIDEM,(civisme et démocratie) qui est un collectif d'associations, s'adresse régulièrement aux adultes.

45. Complémentarité entre éducation formelle et éducation non formelle : le rôle joué par les ONG et les associations à l'école et dans le périscolaire

Si la « vie scolaire » peut offrir des éléments pour un apprentissage de la démocratie participative , les apports d'autres cadres de vie sont souvent déterminants, qu'il s'agisse du milieu familial, du

groupe des pairs. C'est là que se trouvent des médiateurs pour aider l'élève à ajuster l'analyse des situations concrètes auxquelles il est confronté au corpus de connaissances donné par l'éducation formelle.

C'est le premier rôle de l'éducation non formelle que de réunir autour de l'établissement scolaire, dans le cadre d'un dialogue ouvert, ces intervenants de proximité que peuvent être les parents, les adultes concernés par la vie quotidienne de l'immeuble ou du quartier et qui sont pour le jeune des interlocuteurs acceptés. L'éducation non formelle participe également à la formation d'un citoyen non seulement capable de s'informer et de juger mais qui a intégré les valeurs proposées par l'éducation aux droits de l'homme dans ses comportements quotidiens.

46. Il existe un courant d'échanges continu entre éducation formelle et non formelle. Qu'il s'agisse de mobiliser les ressources propres de l'établissement scolaire autour de la mise en relief de tel ou tel texte pris dans les documents fondateurs des droits de l'homme et d'enrichir cette manifestation d'apports extérieurs, ou qu'il s'agisse, de la part d'un intervenant extérieur, de proposer d'associer les élèves à une réflexion (autour de témoignages par exemple) ou de les aider à réagir à une situation dont ils ont été témoins, on retrouve avec les enseignants et les instances représentatives des élèves le monde associatif avec ses multiples combinaisons. C'est lui qui, à travers l'éducation permanente, continuera à encadrer les élèves devenus adultes et citoyens informés, à leur proposer des aires de réflexion et des procédures de décision. C'est dire l'importance capitale des habitudes acquises grâce à cette éducation non formelle dans la mise en œuvre des droits de l'homme lorsque sont mis en valeur dès l'enfance et durant l'adolescence l'acceptation de l'autre, la perception de la dimension internationale voire mondiale, et les nouveaux problèmes éthiques soulevés par les acquis scientifiques.

47. Ce n'est donc pas le fait du hasard si le **centenaire de la loi de 1901** instituant le droit d'association a fait l'objet de bon nombre de manifestations. La France compte plus d'un million d'associations (70 000 créations en 2004) et si 15% d'entre elles se consacrent uniquement à l'éducation et à la formation (éducation populaire et formation professionnelle), bon nombre d'autres comportent un volet éducatif lié à l'objet principal de leur activité. Outil particulièrement souple, l'association est un vecteur essentiel pour les stratégies qui concourent à l'éducation non formelle. Par ailleurs, un nombre croissant d'associations inscrivent dans leurs références la revendication d'un droit et, à travers cet objectif, se réclament des droits de l'homme. Ainsi, si une situation locale suscite une vigilance particulière à l'endroit des personnes âgées, ce peut être pour les jeunes impliqués dans l'association qui prend ce problème en charge l'occasion d'une découverte concrète du « droit à la vie », d'une réflexion sur les dispositions de la Déclaration universelle, d'une ouverture à de plus larges perspectives.

48. Ce processus, élargissant progressivement la réflexion, est la charpente d'**une éducation informelle faisant des droits de l'homme et du citoyen la référence** que l'adulte invoquera dans l'exercice de ses responsabilités. Cette réflexion, surtout en ces années où la violence a fait la « une » d'une information omniprésente, a besoin de s'appuyer sur des stratégies éducatives propres par l'exemple et le témoignage à « édifier les défenses de la paix dans le cœur des hommes ». Sans mettre en cause l'importance des contributions des collectivités locales, ce sont les ONG qui ont apporté ces dix dernières années la contribution la plus efficace aux initiatives développées en matière d'éducation informelle, que ce soit en coopérant avec les établissements scolaires ou avec la vie associative de l'environnement proche. Traduisant les aspirations de groupes importants de la société civile, agréées comme interlocuteurs par l'UNESCO voire le Conseil de l'Europe, l'Union européenne et d'autres organisations intergouvernementales,

autorisées par l'Etat à apporter leur concours aux établissements scolaires sous le contrôle des responsables des établissements, ces associations développent par ailleurs leurs propres structures (centres sociaux, sessions de formation, campagnes diverses...). Elles illustrent par leur action et leur présence cette évidence qu'en toute occasion, l'éducation aux droits de l'homme est de la responsabilité de tous les individus ou organes de la société.

Riches des acquis de près d'un siècle d'éducation populaire, ces ONG ont développé des efforts considérables pour actualiser ressources et stratégies autour des notions de droits, de liberté, d'égalité, de solidarité à travers dossiers, documents destinés aux sections « droits de l'homme » des centres de documentation et d'information des collèges et des lycées, expositions, bandes dessinées, affiches, théâtre de rue. Ces stratégies touchent dans leur cadre (immeubles, quartiers) les groupes les plus déshérités victimes de replis communautaristes, généralement agressifs.

49. Du travail effectué par le monde associatif, par des associations couvrant le territoire national voire d'envergure internationale, on retiendra le **climat de coopération** dans lequel elles développent leurs initiatives. C'est ainsi que dix associations dont la LDH et la LFEEP se sont unies pour appeler à manifester le 7 octobre 2004 autour du thème de « vivre ensemble libres, égaux et solidaires », une formule qui illustre l'un des axes autour desquels se développe l'éducation non formelle. L'apprentissage du « vivre ensemble » point de départ de la prise de conscience de l'existence de l'autre, de la découverte simultanée de ses droits et des miens est la pierre angulaire de toute construction ultérieure des savoirs et des pratiques liés aux droits de l'homme. S'ils savent conjuguer leurs efforts, maîtres, éducateurs et parents n'ont que l'embarras du choix en matière de moyens grâce aux efforts déployés par les ONG telles que le MRAP, l'ACAT, la LFEEP, la LICRA, pour n'en citer que quelques unes.

50. Dans cet ordre d'idées, le dixième anniversaire de la **Convention des droits de l'enfant** a été un moment fort mobilisant, autour d'expressions concrètes de ces droits, parents et collectivités locales. L'institution des parlements d'enfants s'est généralisée, conduisant à une journée nationale où, notamment, leurs représentants ont tenu à l'Assemblée nationale une session dont l'ordre du jour avait été fixé par eux-mêmes. Si l'acceptation de l'autre dans sa différence condamnant toute forme de racisme et d'exclusion doit prendre racine dès le plus jeune âge et se développer tout au long de la vie, l'objectif autour duquel s'organise l'éducation non formelle est bien la formation d'un citoyen informé de ses droits.

51. **L'adolescence** est une période difficile qui requiert plus que toute autre une complémentarité entre éducation formelle et éducation non formelle. La prise de conscience par l'adolescent de son autonomie, de son pouvoir implique un apprentissage de comportements responsables en harmonie avec les savoirs et les valeurs dispensés par le système formel. La difficulté particulière de cet âge requiert une action coordonnée de différents milieux (associatifs, administratifs) et des outils adaptés : organiser à l'improviste un débat sur un thème dans lequel des adolescents se sentent personnellement impliqués ne s'improvise pas. Il faut faire face au besoin d'être informé, de débattre, de contester, voire d'agir. C'est là que l'intervention de témoins authentiques et perçus comme tels s'avère essentielle. Dans l'élaboration de contenus adaptés à des curiosités très mobiles (expositions, formes d'actions contre le racisme par exemple) comme dans la formation d'intervenants (stage adaptés), les ONG ont développé une activité croissante pour soutenir des actions pilotées par l'établissement scolaire ou dans le cadre de leurs sections locales pratiquant l'accueil des jeunes adultes.

52. A titre d'exemple, on retiendra le travail de l'association **Civisme et démocratie** fondée en 1984 à l'initiative de la LDH et de la LFEEP, groupant aujourd'hui une douzaine d'associations d'origines très diverses autour d'un objectif : former des citoyens autonomes, solidaires et responsables. Ses activités associent information en ligne éclairant les notions de civisme, de citoyenneté, d'antiracisme et d'égalité, commentaires concernant des faits saillants de l'actualité, campagnes d'information du public (caravanes civiques parcourant des régions entières pour attirer l'attention sur des problèmes de société) et stages de formation de ses militants.

53. Ces « parcours civiques » proposent quelques **dates symboles** (journée de la déportation par exemple) retenues pour être marquées par un ensemble de manifestations illustrant le sens de cette commémoration. Il s'agit au départ de marquer l'imagination et, en avançant dans la scolarité, de provoquer la réflexion et l'enrichissement de la conscience des élèves. La répétition d'année scolaire en année scolaire des mêmes dates fait d'elles de véritables jalons d'une conscience civique.

54. Au total, même si l'on ne peut parler de nouveautés, la décennie aura provoqué **un effort accru** tant dans l'enrichissement des contenus de l'éducation informelle aux droits de l'homme que dans le développement de stratégies adaptées: en témoigne le lancement pour 2005 par la LICRA d'une grande campagne contre la discrimination. Beaucoup reste à faire, notamment dans les zones socialement détériorées. Donner confiance à des groupes qui vivent l'exclusion au quotidien implique des stratégies dont l'éducation est un élément important mais non décisif. Autre lacune : alors que les femmes jouent un rôle déterminant au niveau du terrain, la place qui leur est faite dans les instances dirigeantes du monde associatif n'est pas à la mesure de cette participation. Les aspects spécifiques des **droits de la femme** sont trop souvent ignorés et les discriminations trop souvent ancrées dans les usages, plus encore que dans les esprits. Plus grave encore, car il engage l'avenir, un déficit de dialogue ouvert et de bonne foi entre le public et les scientifiques ouvre le champ aux outrances et aux abus de confiance. Certes, les problèmes de bioéthique, et plus largement les **problèmes éthiques** que posent les recherches scientifiques font l'objet de réflexions approfondies, largement développées au cours des dernières années, mais l'éveil des futurs citoyens aux responsabilités qui en découlent reste très difficile.

55. Enfin, sur le terrain, là où elle accompagne les formations inscrites dans les programmes scolaires, **l'éducation informelle demeure fragile**, à la merci ici de la disparition d'un animateur, là de conflits locaux, voire de dérapages importants découlant d'interprétations partisans d'une actualité certes difficile à appréhender mais qui, en aucun cas ne peut justifier l'oubli des droits de l'autre. Le risque n'est pas illusoire : certaines attitudes, certains actes, certains propos sont les symptômes d'un racisme et d'un antisémitisme dont le dernier rapport de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) fait état. La plus grande prudence s'impose : l'éducation informelle relève de la même urgence de laïcité que l'enseignement formel. Comme le rappelait Jean Zay (Ministre de l'Education nationale en 1936, assassiné par la milice en 1944) dans une conjoncture tendue, il faut « poursuivre énergiquement toute tentative s'adressant aux élèves en les employant comme instruments ». Certes les acquis des soixante dernières années constituent un socle solide mais au moment où le devoir de mémoire perd, avec les derniers survivants des camps de la mort, les témoins des pires formes du mépris de l'homme, **éduquer aux droits de l'homme** implique de repenser les moyens mis en œuvre tant dans la formation des hommes que dans la recherche de nouveaux arguments : la place des formations juridiques, des recherches éthiques et philosophiques en font partie... Un chantier à reprendre et à développer en permanence.

I.12 - La formation des adultes peut-elle devenir un champ privilégié pour la connaissance des droits de l'homme ?

Deux données de fait organisent le champ de la formation des adultes en France :

56. A la différence de la formation initiale, la formation des adultes n'a pas été reconnue comme relevant du ou d'un service public. C'est donc un ensemble très complexe de règlements, de textes, d'instances, d'agents et d'acteurs qui sont concernés, dont les activités relèvent du Code du travail. L'ensemble des prestations de formation se déploie sur un marché concurrentiel où se rencontrent des organismes publics et privés. En conséquence, il n'y a pas non plus un interlocuteur privilégié au rôle comparable à celui du ministère de l'Éducation nationale.

57. La deuxième grande donnée pour notre sujet a été léguée par l'histoire : la formation des adultes recouvre deux grands champs d'action largement séparés, malgré quelques ponts possibles. D'un côté, ce qui se nomme l'« éducation populaire » vouée à l'éducation artistique, personnelle, citoyenne, mais aussi à l'éducation des loisirs, notamment sportifs. Largement investie par des milliers d'associations, elle représente, si elle ne pèse pas très lourd financièrement, un investissement militant considérable et concerne plusieurs millions d'adultes. De l'autre côté, la « part du lion » est celle de la formation professionnelle des adultes, de recyclage, de promotion, d'adaptation.

58. Dans ce paysage, faute d'éléments descriptifs, quantitatifs ou qualitatifs, il est difficile de déterminer s'il existe une place pour la connaissance des droits de l'homme. Il faudrait pour cela construire les catégories, développer la notion de « connaissance des droits de l'homme » pour trouver où un tel travail peut se faire sous des appellations les plus variées. Il n'en reste pas moins que plusieurs **indices** laissent penser que le terrain n'est pas en friche :

- L'Organisation internationale du travail promeut, développe et finance des programmes de formation, notamment pour les cadres supérieurs des administrations publiques des États africains, visant aussi bien l'égalité des hommes et des femmes que la démocratie participative, programmes dont les fondations s'appuient directement sur les droits de l'homme.
- Les formations pour tous les représentants, élus ou dirigeants, des mouvements syndicaux et associatifs font un usage de plus en plus fréquent des droits de l'homme, pas seulement comme une invocation théorique ou morale, mais comme un développement juridique solide justifiant des revendications.
- L'éducation populaire évoquée forme, depuis plus d'un siècle, des jeunes et des adultes, au travers de milliers d'activités, à réfléchir, à analyser, à décrire comportements, idées, pensées. Les jugements de raison, de justesse et de vérité ont nécessairement besoin de se rallier à l'ensemble de principes moraux les plus élevés, qui se trouvent rassemblés aujourd'hui par les droits de l'homme.

59. Enfin, dans la sphère de la formation professionnelle, les droits de l'homme ont déjà une place : la formation des responsables des ressources humaines, la formation des juristes du droit du travail, la formation de celles et ceux qui à un titre ou à un autre s'intéressent aux harcèlements, à la fatigue au travail, sont très vite confrontés, au delà du droit, à une morale sociale, à une morale de société universelle. C'est dire que, dès lors qu'on échappe à l'idée d'une sorte d'obligation ou pire de contrainte à la formation aux droits de l'homme, ce champ, fort de ces prémices, peut

s'investir dans des programmes diversifiés incluant sous des formes encore largement à inventer, des formations qui comprennent aussi bien les mille et une conséquences du développement durable, que la reconnaissance approfondie de la valeur universelle des droits de l'homme.

I.13 - Bonnes pratiques

60. De ce paysage français de l'éducation aux droits de l'homme, tout comme du plan d'action rédigé en 2000 on peut extraire et retenir de bonnes pratiques qui pourraient être présentées aux membres de la communauté internationale intéressés par ces expériences. Nous en indiquerons seulement quatre mais il va de soi que l'on pourrait en choisir beaucoup d'autres.

61. Les concepts et les contenus qu'offrent les **programmes d'éducation civique** au collège, **d'éducation civique, juridique et sociale** au lycée renouvellent totalement ces enseignements en les centrant sur la connaissance et la compréhension des droits de l'homme. Avec l'histoire et la géographie, ces disciplines donnent aux jeunes des **repères** qui leur permettent de saisir la complexité du monde contemporain tout en comprenant que la capacité à vivre ensemble et en paix implique la **constante référence** aux droits de l'homme tant au niveau des Etats qu'à celui des personnes. Adaptés aux diverses cultures et aux non moins divers systèmes éducatifs, ces programmes pourraient devenir une aide au développement de l'éducation aux droits de l'homme dans tout enseignement secondaire.

62. Chaque année se déroule autour du 21 mars, journée internationale pour l'élimination des discriminations, une **semaine nationale de lutte contre le racisme et l'antisémitisme** dans les écoles primaires, secondaires et dans le domaine péri- et extra-scolaire. Depuis 1984, vingt quatre organisations (syndicats d'enseignants, associations, mouvements d'éducation populaire) unissent leurs efforts pour lutter contre le racisme en éduquant. La longévité de ce collectif est un signe du succès de cette action, dont les méthodes, les lieux où elle s'inscrit, sont constamment renouvelés. La responsabilité de ce collectif et des collectifs départementaux qu'elle génère est importante : les nombreux acteurs de la communauté éducative, enseignants, parents, éducateurs, animateurs, s'appuient sur son travail pour faire de ces semaines un moment privilégié de la compréhension de l'universalité des droits de l'homme.

63. Commencent à exister **dans les universités** des enseignements « co-disciplinaires » : « droit à l'éducation et droit de l'éducation » dans les unités de formation et de recherche de sciences de l'éducation ; « droit de la santé et droit à l'accès aux soins comme droit de l'homme », dans les formations aux métiers de la santé. Ces initiatives vont dans le sens d'une culture interdisciplinaire des droits de l'homme qui ne soit pas le monopole des seuls juristes.

64. **Les concours et les prix** récompensant les meilleurs travaux produits par des élèves à propos des droits de l'homme se sont multipliés et rencontrent un succès grandissant. Le concours de la Résistance, préparé par des interventions et des témoignages d'anciens déportés et d'anciens résistants, a connu en cette année de commémoration une large audience. Des concours de plaidoiries ou d'éloquence défendant les droits de l'homme sont organisés pour les lycéens, lesquels se montrent fort intéressés par de telles initiatives. Citons, en sus des concours mentionnés dont le concours René Cassin dans le plan d'action 2000 (par n° 67), le concours de plaidoiries du Mémorial de Caen, le concours d'éloquence organisé par le Cercle orléanais des amis de Jean Zay.

65. Le Parlement des enfants, les conseils municipaux d'enfants et les conseils régionaux de jeunes sont aussi des pratiques originales d'apprentissage actif de la démocratie et des droits de l'homme. Le parlement des enfants est réuni chaque année à l'Assemblée Nationale après une longue préparation et une organisation précise qui ont été relatées dans le Plan d'action 2000 (par 81 à 86, voir en annexe). La valeur symbolique de cette réunion est d'autant plus forte que les enfants « députés d'un jour » sont élus par leurs camarades et que les députés adultes reprennent à leur compte le projet de loi voté par le parlement des enfants. Cette forme parlementaire de l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté valorise le droit de l'enfant à participer à la vie de la Cité, ce qui est conforme à l'esprit de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

66. Ce sont là cinq exemples de bonnes pratiques porteuses d'espoir pour l'évolution de l'éducation aux droits de l'homme en France. L'ensemble des orientations et des réalisations décrites dans ce premier chapitre dresse un tableau plutôt positif, comportant des éléments prometteurs pour l'avenir.

II – DEUXIEME PARTIE : L’IMPACT DE LA DECENNIE. PROPOSITIONS POUR L’AVENIR :

67. Avant d’en venir aux recommandations et aux propositions qu’il estime possible de mettre en œuvre en 2005 et dans un avenir proche, le Comité juge nécessaire d’évoquer **l’image** ainsi que **l’impact** de cette décennie en France, tant il est vrai que ceux-ci ne peuvent pas être sans incidence sur la façon dont de nouvelles initiatives du système des Nations unies peuvent être accueillies.

D’une façon générale, le Comité observe que cette Décennie, qui devait « *encourager la formulation et la mise en œuvre de stratégies globales efficaces et viables au niveau national* », a incontestablement souffert d’une absence de visibilité et de médiatisation non seulement pour ceux qui y ont activement contribué mais également à l’égard de la société civile à laquelle ces efforts étaient destinés.

II.1 – La pluralité des institutions

68. En premier lieu une relative incertitude a caractérisé la Décennie dès sa genèse. Proclamée par l’Assemblée générale des Nations unies, elle n’en trouve pas moins son origine dans les travaux réalisés à l’initiative et sous l’égide de certaines de ses agences spécialisées, notamment l’UNESCO. En outre, bien que la coordination des programmes des Nations unies relatifs à l’éducation et à l’information dans le domaine des droits de l’homme ait été expressément confiée au Haut Commissaire des Nations unies aux droits de l’homme, « *fonctionnaire du rang le plus élevé de l’Organisation chargé des activités des Nations unies* » dans ce domaine (résolution 48/141 du 20 décembre 1993), l’Assemblée générale a néanmoins invité les institutions spécialisées et principalement l’UNESCO, à participer à l’exécution du Plan d’action. Or la définition du rôle et des fonctions de chacune de ces deux organisations est restée imprécise. Cette pluralité ou, du moins, cette **dualité d’institutions** concernées d’une façon ou d’une autre par la Décennie au niveau international n’a pas facilité une mobilisation internationale, faute de coordination suffisante entre les entités responsables, malgré les efforts méritoires déployés de part et d’autre. Elle n’a pas été sans conséquence en France où l’installation du comité chargé de sa mise en œuvre a été retardée du fait de ces incertitudes, qui ont pesé notamment sur la définition de sa composition ou de la destination de ses divers rapports. *A fortiori*, la coordination entre comités nationaux, notamment sur le plan européen ou dans le cadre francophone, n’a pas été possible, comme l’aurait souhaité le Comité, faute de dynamique internationale et de moyens nationaux propres. A tous les niveaux, la division des responsabilités a donc contribué à une certaine marginalisation des nombreux efforts plus ou moins dispersés entrepris pendant toute la Décennie.

69. Le comité français ne peut, au moment d’achever ses travaux, que déplorer une fois de plus **l’insuffisance de définition** au niveau du système des Nations unies des modalités de collaboration entre les **comités nationaux** dans la conduite des activités liées à la Décennie. C’est ainsi qu’alors que le Plan international d’action prévoyait une coopération effective des comités nationaux, ces derniers n’ont jamais été réunis. Dans ce cadre, la coopération internationale pour l’éducation aux droits de l’homme aurait pu constituer, en elle-même, un thème d’étude, de réflexion et de proposition à part entière. Par ailleurs, le Comité regrette qu’une place spécifique n’ait pas été faite aux droits des femmes.

II.2 - Des évolutions positives en France

70. Certes, ces dix années ont été marquées en France par **d'importantes avancées** en matière d'éducation et de formation aux droits de l'homme, telles que la mise en place dans les lycées d'un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale, ou encore l'application du programme d'éducation civique au collège, avancées dont la première partie du présent rapport ainsi que le plan d'action de l'an 2000 rendent compte. Toutefois la coïncidence de la décennie (1995-2004) avec les évolutions positives qui ont marqué le paysage français des droits de l'homme ne doit pas faire illusion.

71. De fait la réflexion menée en France en matière d'éducation aux droits de l'homme n'est pas nouvelle et de nombreux acquis antérieurs à la Décennie doivent être pris en compte. Sans vouloir présenter notre système comme un modèle, cette expérience peu à peu acquise a en elle-même pu être utile aux autres partenaires de la Décennie. De même, la Décennie a entraîné dans le cadre national une réflexion collective sous la forme d'une évaluation permanente qui, si elle n'a pas remis en cause les bases fondamentales de notre système, a permis de prendre la mesure de nos atouts et de nos faiblesses. Là encore l'exercice « pédagogique » n'a donc pas été inutile et un suivi s'impose, quelle que soit la forme prise par les nouveaux plans d'action internationaux. Il convient toutefois de **relativiser l'impact** de la Décennie en relevant que les initiatives dans ce domaine avaient déjà été prises avant que celle-ci ne débute ou l'ont été indépendamment d'elle : la célébration du cinquantenaire de la Déclaration universelle des droits de l'homme, en 1998, avait eu un impact réel sur les engagements des uns et des autres en faveur de la diffusion des droits de l'homme et de la référence qu'ils offrent à tout mode d'éducation. Ainsi, plus que le fruit de la Décennie, les avancées sont le résultat d'efforts amorcés en France depuis longtemps déjà et relayés pendant la Décennie.

II.3 - Une absence de médiatisation

72. La décennie n'a pas été médiatisée comme elle aurait dû l'être ni par les instances internationales ni par les gouvernements nationaux. Les enseignants eux-mêmes n'ont pas été (ou si peu) informés de son existence. Malgré tout, le Comité a organisé trois colloques reprenant les principaux thèmes qui avaient été retenus comme pistes de réflexion dans le plan d'action, à savoir **l'éducation aux droits de l'homme tout au long de la vie**, **la médiation** comme voie de l'éducation aux droits de l'homme et **l'éthique des sciences** et les droits de l'homme. Il est regrettable que le projet d'une rencontre européenne regroupant les comités de cette région n'ait pu aboutir faute de financement.

73. C'est pourquoi le Comité, tout en étant conscient de la nécessité d'un travail à long terme dans un domaine prioritaire pour les générations futures, trop souvent éclipsé par les impératifs du court terme, a pu s'interroger quant à l'opportunité d'une deuxième décennie, en l'absence d'une véritable dynamique internationale. Certains de ses membres ont même craint que l'enchaînement de ces décennies ne soit perçu comme un aveu d'échec de la communauté internationale concernant la première. La préférence du Comité s'oriente vers une approche plus concrète et efficace de la question, à travers des plans d'action aptes à mobiliser les différentes parties concernées, avec des moyens et des objectifs précis ainsi qu'une évaluation des résultats obtenus. Cela implique un échange accru, lors de rencontres interdisciplinaires, entre experts internationaux (juristes et pédagogues) à propos notamment des bonnes pratiques ou encore des programmes d'éducation, formelle et non formelle, dans le domaine des droits de l'homme.

74. De même les acquis de la Décennie doivent être conservés et actualisés. Le Comité souhaite le développement d'une documentation internationale en matière d'éducation aux droits de l'homme, la plus largement disponible, sur le site en ligne spécialisé du Haut Commissariat aux droits de l'homme des Nations unies, notamment dans la perspective d'une formation des formateurs. Il encourage les initiatives pédagogiques, officielles ou privées, utilisant les nouvelles technologies, qui représentent une contribution importante à la formation et à l'information de tous les publics, en particulier les jeunes.

II.4 - Propositions pour l'avenir

75. Le Comité présente ci-après les **recommandations et les propositions** qu'il est possible de mettre en œuvre dans un avenir proche, dès 2005. Elle comprend des recommandations visant à redresser des imperfections qui sont apparues lors de la description du paysage français de l'éducation aux droits de l'homme, des encouragements à de récentes initiatives et enfin des orientations visant à une coopération internationale accrue.

II.5- 76. Dans les programmes de l'école élémentaire (datant de 2004), il est important de réintroduire la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 en sus de la référence à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789.

En effet ce texte, qui était donné comme référence majeure d'une éducation du citoyen dans les programmes antérieurs, fonde l'ensemble des conventions internationales, dont celle des droits de l'enfant, citée dans les programmes du cycle des approfondissements de l'école élémentaire. De plus il est possible de donner le sens de l'universalité des droits de l'homme dès l'enfance en expliquant la valeur de la Déclaration de 1948, comme le montrent certaines pratiques pédagogiques existant à l'école élémentaire.

II.6- Dans les collèges et les lycées, la réflexion sur les **questions de bioéthique** qui existe déjà dans les programmes de sciences de la vie et de la terre au collège gagnerait à être renforcée.

77. L'enseignement dans le domaine des sciences du vivant ne saurait en effet privilégier le seul propos scientifique. Or, s'il est indispensable de transmettre aux élèves des informations scientifiques, les progrès qui se sont affirmés en ce vaste domaine depuis quelques dizaines d'années appellent, en raison de leurs implications, une prise de conscience de leur incidence fondamentale sur les droits de l'homme. Quand commence l'Homme ? Les avancées en matière de procréation suscitent cette question. On peut constituer de la vie humaine *in vitro* par le rapprochement en laboratoire de l'ovule et du spermatozoïde. L'embryon ainsi produit est-il d'emblée une personne ? Si non à partir de quand le devient-il ? Cet organisme a-t-il des droits, ne serait-ce que celui de n'être pas un objet de recherche ? A l'autre bout de la chaîne vitale, l'être humain maintenu en survie par les techniques de respiration et de circulation artificielles est-il encore titulaire de droits tenant à son humanité ? Ces exemples parmi d'autres montrent que le contenu des droits de l'homme mérite une réflexion approfondie qui en appelle à un enseignement à l'intérieur duquel doivent se rejoindre le scientifique, le philosophe, le sociologue et le juriste.

II.7 - Dans l'enseignement supérieur

78. Un tronc commun concernant les droits de l'homme est indispensable. Les cours d'« introduction au droit » proposés en début de premier cycle des études juridiques présentent un grand intérêt au regard de l'éducation aux droits de l'homme : ils constituent une référence commune à tous les étudiants d'une même promotion avant qu'ils ne se spécialisent ; ils situent les droits de l'homme en tant que « droits fondamentaux » dans la hiérarchie des normes juridiques. Parce qu'ils ont valeur constitutionnelle, les droits de l'homme figurent en effet au sommet de la pyramide des normes. Les étudiants comprennent ainsi, dès le début de leurs études, que les autres règles de droit doivent respecter les droits de l'homme sous peine d'inconstitutionnalité, avec toutes les conséquences juridiques qu'un juge pourrait en tirer. Mais ces considérations doivent être reprises en début de troisième cycle afin que les spécialisations des diverses filières juridiques ne concourent pas à une certaine marginalisation de l'étude des droits de l'homme. Dans les cursus destinés aux non-juristes, un module intitulé « les valeurs, les normes sous-tendant les droits de l'homme » devrait être une priorité.

II.8 - La formation des enseignants des écoles, collèges et lycées

79. Il est difficile d'imaginer une véritable formation aux droits de l'homme au niveau de l'Education nationale sans une réelle formation de l'ensemble des enseignants, à commencer par ceux qui seront susceptibles de la mener, les formateurs de formateurs. Les exemples ne manquent pas d'actes commis par des jeunes ou des adultes n'ayant pas conscience de leur gravité. Beaucoup auraient certainement pu être évités par une véritable prévention basée sur le rappel permanent des règles de vie commune mais aussi sur l'imprégnation des valeurs humanistes de respect de l'autre, de sa dignité, de sa sécurité et de sa liberté - c'est-à-dire sur une véritable éducation aux droits de l'homme permettant d'en intégrer les éléments fondamentaux dans tous les actes de la vie courante. Pour cela, il faut, bien entendu, que tous les adultes qui concourent à la formation des jeunes aient déjà acquis ces valeurs et soient capable de les transmettre de manière adaptée au public concerné et aux circonstances des interventions.

80. La Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDDH), dans son avis du 10 mai 2001, avait déjà fait un certain nombre de propositions qu'il semble judicieux de reprendre et d'enrichir : « *Au niveau des concours de recrutement, que ce soit des enseignants de discipline, des documentalistes, des CPE ou des professeurs des écoles, il faudra ouvrir la possibilité que des questions soient posées sur les droits de l'homme en tant qu'élément du socle des valeurs républicaines que tout citoyen doit avoir intégrées et que tout enseignant doit pouvoir transmettre. Suivant les concours, des questions plus spécialisées pourraient être envisagées concernant l'aspect juridique, historique, culturel, etc. Par exemple, suivant la suggestion de l'avis de la CNCDDH : ' au concours des professeurs des écoles, l'épreuve orale qui se réfère à la philosophie de l'éducation ou à la culture générale devrait comporter des questions portant sur l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté. Au concours de professeurs des lycées et collèges, dans le cadre de l'épreuve orale sur dossier, l'entretien devrait permettre de vérifier la compréhension des principes des droits de l'homme et de laïcité, bref de la mission d'éducation civique qui incombe à tout enseignant '. De même, en ce qui concerne les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation, le mémoire présenté par le candidat devrait permettre au jury de vérifier que ces notions sont acquises. »*

81. « *En ce qui concerne la formation initiale des enseignants : il faut créer un module obligatoire permettant aux futurs enseignants d'acquérir les connaissances utiles pour enseigner et transmettre*

ces valeurs. Cette formation devrait pouvoir être également dispensée dans le cadre de la formation continue. En effet, certains enseignants, chefs d'établissement ou autres personnels confrontés à des situations de violence, de décrochage, de contestation communautariste, etc, pourraient trouver des réponses ou des outils par le biais d'une formation aux droits de l'homme ».

82. Au niveau des plans régionaux de formation des académies concernant l'ensemble des personnels (administratif, de santé, personnel technique d'entretien, etc.), il faudrait prévoir des journées de formation aux droits de l'homme à la fois en terme de valeur fondamentale et universelle mais aussi en terme de norme commune du vivre ensemble, adapté à l'environnement professionnel de chacun. Pour toutes ces formations, il pourra être fait appel à des enseignants spécialisés, à des chercheurs, mais aussi à des acteurs reconnus du domaine associatif.

83. Comme le préconise la CNCDH, « *tous ces enseignements devraient avoir pour contenu : une approche historique et juridique des textes fondamentaux (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, pactes et protocoles qui en sont les déclinaisons, Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989...)* ». auxquels il faudrait ajouter maintenant la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne. Ils devraient comporter « *un travail de réflexion sur les pratiques adéquates pour faire vivre les droits de l'homme et la citoyenneté en milieu scolaire* ».

84. Afin d'aider les enseignants et les éducateurs, il faut leur donner accès en ligne à des documents et des outils utiles pour leur formation personnelle mais aussi pour leur pédagogie. Des sites existants pourraient être enrichis et mieux connus des enseignants. Un site spécifique pourrait aussi être créé avec la maîtrise d'œuvre du ministère de l'Education nationale.

85. La collaboration de chaînes de télévision éducative ou la diffusion d'émissions particulières sur les chaînes grand public pourraient permettre de changer de regard sur les droits de l'homme. Rendre ces notions moins abstraites et plus quotidiennes ne pourrait qu'avoir un effet bénéfique sur l'enseignement scolaire dans ce domaine.

86. Des échanges de pratiques à la fois au niveau européen mais aussi avec des pays ayant une autre culture seraient particulièrement utiles pour approfondir la notion d'universalité et améliorer les techniques d'apprentissage pour les adultes comme pour les élèves.

87. Dans les conditions difficiles d'exercice de leur métier, les enseignants peuvent se trouver confrontés à des situations qui pourraient les amener à des conduites en décalage avec ce qu'ils professent. Pour les aider à faire vivre au quotidien les droits de l'homme et l'éthique enseignante, deux propositions pourraient constituer un soutien à la formation :

- l'introduction dans les programmes de formation initiale et à tous les stades de la vie professionnelle de modules consacrés à l'éthique enseignante et au « respect des droits de l'homme au quotidien »,
- l'instauration d'un « Comité national consultatif d'éthique éducative », qui, par sa composition très largement pluraliste et surtout par sa totale extériorité, ne ferait pas double emploi avec le Conseil supérieur de l'Education nationale (CSE), ou avec les instances académiques existantes.

Ces deux propositions s'inspirent des réponses qui ont permis aux institutions soignantes confrontées à des problèmes comparables d'affronter des interrogations courageuses sur leurs pratiques, difficilement vécues par les professionnels et les usagers.

II.9 - La formation des magistrats

88. Les efforts accomplis par l'ENM restent limités tant au regard des effectifs des différentes promotions de cette école que de l'ensemble du corps qui comporte 8 000 magistrats alors que le droit des droits de l'homme, par l'intermédiaire de la Convention européenne des droits de l'homme et, demain, par celui du droit communautaire, pénètre et influence toutes les branches du droit. L'enseignement du droit européen des droits de l'homme devrait être systématisé dans le programme de la scolarité de l'ENM. Sa place dans le concours d'entrée mérite d'être étendue.

89. La formation permanente devrait être généralisée afin de permettre à chaque magistrat de bénéficier d'un cycle intensif de mise à jour des connaissances au moins tous les dix ans dans sa carrière, compte tenu de l'évolution rapide de ce domaine. Des outils d'information, par exemple en ce qui concerne les avis du Conseil national d'éthique, devraient être généralisés au sein des diverses juridictions.

II.10 La formation des adultes

90. Les stages, sessions d'étude, séminaires de formation destinés aux adultes sont légion en France. Ils ouvrent le champ des possibles à une éducation aux droits de l'homme tout au long de la vie. Toutefois la formation des adultes n'est ni homogène ni déterminée par un ordre unique de raisons. On ne peut prétendre imposer des contenus et des méthodes à la formation des adultes dès lors qu'elle ne se soumet qu'à ses propres lois et réglementations, lesquelles sont légion.

Dans ces conditions la question de savoir comment on pourrait faire connaître le corpus des droits de l'homme, en particulier la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme revient certes à un problème pédagogique, mais aussi à un problème philosophique. En effet la présentation systématique de cette Déclaration en formation d'adultes risque d'être considérée comme un acte idéologique, comme une action autoritaire ne correspondant pas aux besoins des adultes en formation., Donc, si le « faire connaître » est porté à un certain excès, le principe de transmission se retourne contre les intentions et les valeurs de ce qu'il promet.

91. Il s'agit de mettre à la disposition de femmes et d'hommes adultes un texte, apparemment simple, court, bien écrit dans toutes les langues qui l'ont traduit, alors que la pédagogie des moyens de « faire apprendre » est actuellement insuffisante : les philosophes, les juristes, les historiens, les ethnologues, les anthropologues, les psychologues, les sociologues et quelques autres encore doivent sérieusement aider les éducateurs qui oeuvrent en faveur de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

Dès lors qu'on interprète la formation d'un être humain, enfant ou adulte, comme le processus de son choix d'adhérer aux savoirs qui lui sont proposés et dont la liberté grandit au fur et à mesure de son apprentissage, alors rien n'est aujourd'hui acquis de ce que l'on peut et sait faire en faveur de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme mais les possibilités qu'offre la formation des adultes sont ouvertes pour une éducation aux droits de l'homme tout au long de la vie.

II.11 - L'enseignement des droits de l'homme, l'éducation aux droits de l'homme en ligne

Deux initiatives en ce domaine sont à soutenir.

92. La première est d'ordre universitaire. Le développement de campus virtuels dont le CODES (Campus ouvert droit, éthique, société), mis en place par l'université de Nantes, a une double vocation universitaire et citoyenne. Cette expérience doit trouver son prolongement dans une université francophone numérique qui est en pleine gestation, avec la désignation par la conférence des présidents d'université d'une équipe de préfiguration. Une telle initiative, que complète le diplôme universitaire « droits fondamentaux » du service de formation continue de l'Université de Nantes, favorise la diffusion des droits de l'homme à travers la formation permanente d'un certain nombre de professions de nature juridique ou confrontées à des questions d'éthique, mais aussi la sensibilisation d'un public plus large. Un tel travail de diffusion ne doit pas être le monopole des juristes : il faut constater l'intérêt du public pour des approches philosophique, historique ou anthropologique des grandes « questions de société » comme l'attestent les nombreuses publications récentes sur les génocides et l'esclavage, la justice et l'injustice, l'impunité et le pardon.

93. La seconde initiative concerne tous les enfants, leurs parents, leurs enseignants. Il s'agit d'un site intitulé « Droits partagés, des droits de l'homme aux droits de l'enfant » dont la création incombe à une responsable de la LDH en partenariat avec une association d'éducation populaire, les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA). Ce site permet un accès facile aux textes fondamentaux des droits de l'homme, à des textes littéraires portant sur ce thème, à des illustrations de qualité puisées dans les fonds des musées nationaux. Les enseignants de l'école primaire, du collège, du lycée peuvent faire de ce support le point de départ ou l'enrichissement des activités pédagogiques qu'ils entendent réaliser sur les droits de l'homme. Ce site qui a reçu le soutien du ministère de l'Éducation nationale mérite d'être valorisé sur le plan international par l'UNESCO et par les institutions de la Francophonie.

II.12 - Coopération entre juristes et pédagogues

94. Le Barreau de Paris vient de prévoir une vaste opération de formation continue qui permettra l'intervention d'avocats dans les classes des collèges et des lycées parisiens sur des thèmes choisis au regard des programmes d'éducation civique et d'ECJS. Le professeur et l'avocat sont mis en contact par le secrétariat du Barreau et choisissent un thème précis. L'avocat intervient pendant une heure de cours en présence du professeur. Cette initiative nous semble très heureuse car elle met bien en relief le fait que l'éducation civique, dont le concept est entièrement renouvelé (cf. première partie) est devenue une véritable initiation juridique au sein de laquelle les droits de l'homme ont toute leur place. Cette initiative conjointe du Barreau de Paris et de l'association des professeurs d'histoire, géographie, éducation civique est le signe d'une coopération possible entre juristes et pédagogues que notre Comité a souhaitée tout au long de ses travaux.

II.13 - Participer aux initiatives du Conseil de l'Europe

95. Le Conseil de l'Europe, depuis de longues années, a multiplié séminaires et rencontres d'experts en matière d'éducation aux droits de l'homme et/ou d'apprentissage de la citoyenneté

démocratique. L'année 2005 a été déclarée « **Année européenne de la citoyenneté par l'éducation** ». Un comité, dont la responsabilité incombe au ministère de l'Éducation nationale, a été institué en France pour s'assurer des effets et des répercussions qu'aura cette initiative européenne sur notre système éducatif et labelliser des actions d'éducation à la citoyenneté. Deux organisations relevant de l'éducation populaire, le CIDEM et la Jeunesse au plein air (JPA), sont membres de ce Comité. Cette action correspond au souhait qu'avait émis notre Comité dans le Plan d'action 2000. La citoyenneté européenne, qui a à être développée dans les esprits, a besoin d'une éducation aux droits de l'homme qui soit bien ancrée dans notre système éducatif tout comme dans le milieu associatif.

II.14 - L'éducation en vue du développement durable

96. En décembre 2002, l'Assemblée générale des Nations unies a adopté une résolution relative à la « Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable » (2005-2014) et désigné l'UNESCO comme organe responsable de la promotion de cette Décennie. Ainsi s'ouvre une remarquable opportunité pour faire converger diverses thématiques étroitement liées aux droits de l'homme. Le développement durable repose sur trois « piliers », définis lors du Sommet mondial de Johannesburg en 2002 : environnement, société, économie. L'accent sera mis ici sur l'éthique des sciences et des technologies, le droit à un environnement sain et à la sécurité humaine (principe de précaution) et les droits économiques et sociaux.

97. La Convention d'Oviedo sur les droits de l'homme et la biomédecine (Conseil de l'Europe, 1997) et la Déclaration sur le génome humain et les droits de l'homme (UNESCO, 1997) ont contribué à faire prévaloir l'idée que la liberté de la recherche scientifique doit s'exercer dans le cadre du respect des droits de l'homme. Autrement dit, la liberté de la science n'est pas absolue mais une liberté fondamentale parmi d'autres, chaque liberté fondamentale étant limitée par le respect des autres libertés fondamentales. A partir de la notion de protection de la dignité humaine dans le domaine biomédical, ces considérations se sont peu à peu étendues à d'autres domaines des sciences et des technologies. C'est notamment le cas avec le principe de précaution appliqué dans les domaines de l'alimentation, et de la protection de l'environnement.

98. A la suite de diverses réactions de rejet social à l'égard des sciences et des technologies (déchets nucléaires, organismes génétiquement modifiés, etc), l'idée s'est aussi répandue qu'il convenait de lancer des études dès le début des recherches (et non plus seulement au stade des applications) sur leurs impacts éthiques, légaux et sociaux. Ce fut le cas avec le volet *ELSI* (*Ethical, legal and social impacts*) du programme HUGO de déchiffrement du génome humain. La Commission européenne soutient désormais activement des programmes d'études précoces de ce type dans les domaines des nanotechnologies, neurosciences, notamment. Ces initiatives contribuent à diffuser dans les secteurs scientifiques et techniques une prise en considération plus attentive des problèmes posés par un respect éclairé des droits de l'homme.

99. La Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD), tenue au Caire en 1994, a formulé un Programme d'action pour la période 1994-2015 visant à « *assurer l'accès universel à l'information et aux services de santé de la reproduction, à faire respecter les droits fondamentaux de la personne, incluant les droits en matière de sexualité et de reproduction, à réduire la pauvreté, à promouvoir l'égalité entre les sexes, et à protéger l'environnement* ».

100. Enfin de nombreux experts des questions éducatives s'accordent pour penser que les thèmes du développement durable sont à même de fournir un axe de rénovation pour l'enseignement secondaire, notamment au niveau du collège, en raison du puissant intérêt qu'ils suscitent chez les jeunes élèves qui s'éveillent aux défis posés par la situation actuelle du monde et de la société. Ce sera aussi une occasion de leur faire percevoir l'importance des droits de l'homme qui nécessitent un développement durable de la vie terrestre pour devenir effectifs. Au reste, des expérimentations pédagogiques dans le domaine de l'éducation au développement durable viennent d'être lancées par le ministère de l'Éducation nationale conjointement avec le ministère de l'Écologie et du Développement durable, au niveau des collèges notamment.

101. Conformément au vœu exprimé par le Haut Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme dans son projet de plan d'action pour la première phase (2005-2010) du Programme d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, établi en coopération avec l'UNESCO et adopté le 10 décembre 2004 par l'Assemblée générale des Nations unies, on peut espérer qu'un tel programme créera de nombreuses « *activités entreprises dans le cadre de la Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable [...] ce qui permettrait d'unir les efforts déployés dans un cas comme dans l'autre afin de rechercher une solution à des problèmes d'intérêt mutuel* ». Comme le Haut Commissariat, le Comité considère que l'éducation au développement durable constitue un enjeu particulièrement important pour l'avenir.

II.15 - Participer au Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme

102. Le Comité juge souhaitable que toutes les entités françaises concernées coopèrent de façon active avec les différents partenaires de ce programme mondial initié par les Nations unies. L'expérience française d'une nouvelle conception de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme, notamment dans l'enseignement secondaire, pourrait sans doute s'inscrire dans le programme 2005-2007, qui est consacré à l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire. La coopération internationale doit être renforcée dans ce domaine si l'on veut sensibiliser toutes les sociétés à l'universalité des droits de l'homme. L'éducation aux droits de l'homme est l'objet d'un droit fondamental. Les progrès constatés ne peuvent ni ne doivent s'arrêter en 2005.

CONCLUSIONS

L'universalité des droits de l'homme doit toujours être rappelée aux adultes, aux jeunes, aux enfants. Pour ce faire, une éducation englobant les connaissances, le savoir, les attitudes, les comportements prenant pour référence les droits de l'homme est nécessaire. Mais cette globalité ou cette éducation « intégrée » ne doit pas faire perdre de vue la valeur juridique internationale de ces droits. C'est l'une des raisons de l'attention que nous portons aux connaissances et au savoir qui sont dispensés, en France, en éducation civique à l'école élémentaire et au collège, en éducation civique juridique et sociale au lycée. C'est ce savoir concernant les droits de l'homme qui offre jalons et références à toutes les pratiques éducatives fondées sur le respect de la dignité de chacun et de chacune.

Les titres donnés à ces enseignements peuvent souvent être tenus pour réducteurs du fait que, dans bien des pays, l'éducation civique reste enfermée dans des orientations étroitement nationales. Tel n'est pas le cas en France où l'éducation à la citoyenneté comprend la référence constante aux droits de l'homme et s'ouvre pleinement aux problèmes mondiaux et à la communauté internationale, notamment européenne. Sans doute, peut-on y voir la présence explicite ou implicite de la référence constante à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, texte fondateur de la République française. Ce phénomène français ne doit pas empêcher la transmission et la connaissance de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948.

C'est aussi la reconnaissance de l'universalité des droits fondamentaux qui doit inciter le système éducatif et universitaire français à participer aux programmes internationaux proposés par les divers organes des Nations unies dont le Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme. Ce programme prend le relais de la Décennie, objet de ce rapport, et constitue l'un des meilleurs exemples de la nécessaire coopération internationale entre les systèmes éducatifs.

Le présent rapport peut être considéré comme une première pierre de ce nouvel édifice puisqu'il répond à la question posée aux Etats, dans sa première phase intitulée « Plan d'action en faveur de l'éducation aux droits de l'homme dans les système d'enseignement primaire et secondaire ». La première mesure consiste à poser la question : « où en est-on ? » Toutefois on ne saurait omettre le rôle complémentaire à celui de l'école que jouent les associations dans la formation aux droits de l'homme tout au long de la vie. Leurs initiatives et le dynamisme qui en découle ne sauraient être absents de l'analyse de la réalité de l'éducation formelle.

Quel que soit le champ considéré (éducation formelle, scolaire et universitaire, éducation non formelle, formation des adultes) les droits de l'homme sont à la fois un repère pour l'action, pour les pratiques pédagogiques, éducatives et un objet de savoir. C'est pourquoi on ne saurait se passer, en ce domaine, de la coopération entre juristes et pédagogues, coopération sur laquelle le Comité a toujours insisté lors des colloques qu'il a organisés et qui ont jalonné la Décennie.

Puisse ce rapport témoigner des efforts entrepris pendant ces vingt dernières années pour permettre une cohérence accrue des valeurs qui fondent l'éducation de tout être humain et mieux faire connaître les droits de l'homme comme référence juridique et éthique de l'humanité présente et à venir.

ANNEXES

- I - Réponses au questionnaire en vue d'une étude sur le suivi de la Décennie : Décembre 2003 - Haut-Commissariat aux droits de l'homme
- II - Plan d'action pour l'éducation aux droits de l'homme : deuxième phase de la Décennie 2000-2005
- III – Enseigner au Collège : Histoire, Géographie, Education civique : programmes et accompagnement
- IV – Education civique juridique et sociale (classes de seconde et de première) : programmes (Ministère de l'Education nationale et CNDP)
- V - Education civique juridique et sociale (classes de seconde et de première) : accompagnement des programmes (Ministère de l'Education nationale et CNDP)

SIGLES UTILISES

(dans l'ordre de leur apparition dans le texte)

HCDH	:	Haut Commissaire des Nations Unies aux Droits de l'Homme
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, les Sciences et la Culture
RIP8	:	Reconnu d'Intérêt Pédagogique par le Ministère de l'Education Nationale
ECJS	:	Education Civique Juridique et Sociale
ONG	:	Organisation Non Gouvernementale
UNICEF	:	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
CNVL	:	Conseil National de Vie Lycéenne
CSE	:	Conseil Supérieur de l'Education
CAVL	:	Conseil Académique de Vie Lycéenne
CVL	:	Conseil de Vie Lycéenne
CESC	:	Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté
CPE	:	Conseiller Principal d'Education
LMD	:	Licence-Master-Doctorat
DEA	:	Diplôme d'Etudes Approfondies
DESS	:	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
SFDI	:	Société Française pour le Droit International
CRFPA	:	Centre Régional de Formation à la Profession d'Avocat
ENM	:	Ecole Nationale de la Magistrature
CEDH	:	Cour Européenne des Droits de l'Homme
CJCE	:	Cour de Justice des Communautés Européennes
INRA	:	Institut National de Recherche Agronomique

APHP	:	Assistance Publique – Hôpitaux Paris
IUFM	:	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LDH	:	Ligue de défense des Droits de l’Homme et du Citoyen
MRAP	:	Mouvement contre le Racisme et pour l’Amitié entre les Peuples
ACAT	:	Association des Chrétiens pour l’Abolition de la Torture
LICRA	:	Ligue Internationale Contre le Racisme et l’Antisémitisme
GRAF	:	Groupe des Educateurs sans Frontières
BIT	:	Bureau International du Travail
CNCDH	:	Commission Nationale Consultative des Droits de l’Homme Comité National Consultatif d’Ethique Educative
DUDH	:	Déclaration Universelle des Droits de l’Homme
CEMEA	:	Centre d’Entraînement aux Méthodes d’Education Active
CIDEM	:	Civisme et Démocratie
JPA	:	Jeunesse en Plein Air
OGM	:	Organisme Génétiquement Modifié
ELSI	:	Ethical Legal and Social Impacts
CIPD	:	Conférence Internationale sur la Population et le Développement

Questionnaire

*Veillez retourner ce questionnaire par courrier à: **Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, OHCHR, Palais des Nations, 1211 Genève 10, Suisse** ou par fax au numéro : **+41 22 917 9061**. Si vous désirez obtenir le questionnaire en version électronique, prière de le demander à : decadehre@ohchr.org
Vous pouvez ajouter des renseignements supplémentaires sur d'autres feuilles.*

Partie I. Renseignements

Nom, qualité et institution de la personne qui remplit ce questionnaire : M. Jean-Maurice RIPERT, Directeur des Nations unies et des organisations internationales, ministère des Affaires étrangères, République française

Adresse postale : 37, quai d'Orsay, 75700 PARIS 07 SP

Téléphone : 01 43 17 46 50 Fax : 01 43 17 49 54

Adresse e-mail : jean-maurice.ripert@diplomatie.gouv.fr

Partie II.

Succès et échecs dans le cadre de la Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004)

1. [Quels sont, selon vous, les résultats obtenus en matière d'éducation dans le domaine des droits de l'homme pendant la Décennie, conformément aux objectifs fixés par le Plan d'action de la Décennie?](#)

Dans votre pays ? La Décennie a été marquée en France par la commémoration de la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1998, avec un colloque, à Bordeaux, ayant pour thème exclusif l'éducation aux droits de l'homme.

Trois colloques ont été organisés par le Comité français de liaison pour la Décennie des Nations unies pour l'éducation et la formation aux droits de l'homme:

- 10 mars 2000 : "Médiation – Education et droits de l'homme pour vivre ensemble en ville" organisé à l'UNESCO avec le soutien du ministère délégué à la Ville,
- 28 novembre 2001 : « Education aux droits de l'homme tout au long de la vie » à l'UNESCO,
- 13 février 2002 : « Ethique des sciences et formation aux droits de l'homme » en collaboration avec l'Ecole normale supérieure.

Toutefois, les progrès poursuivis en France en matière d'éducation aux droits de l'homme, comme les nouveaux programmes d'éducation civique en collège, entièrement orientés vers l'éducation aux droits de l'homme mais qui procèdent d'une initiative antérieure à la Décennie ou comme l'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale dans les lycées (ECJS), ne sont pas nécessairement liés à la Décennie.

Au niveau régional ? Un colloque européen est envisagé par le Comité français de liaison pour la Décennie. L'ambition de ce projet, au moment où une constitution est en passe de devenir le socle institutionnel de l'Union européenne élargie, est de contribuer à informer jeunes et adultes du contenu de la Charte des droits fondamentaux de Nice. Le Forum des droits de l'homme, qui aura lieu en mai 2004 à Nantes, pourrait également être l'occasion de jeter les bases d'une plate-forme européenne de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme. Ce forum est organisé par la Ville de Nantes, à l'initiative de et soutenu par l'UNESCO et en collaboration avec la Commission nationale française pour l'UNESCO.

Au niveau international ? Les deux institutions internationales n'ont pas suffisamment défini en amont les modalités de leur collaboration dans la conduite de la Décennie. Celle-ci a donc été peu effective (trop peu de réunions internationales ont été organisées) et peu visible. Les comités nationaux créés spécialement pour la Décennie n'ont pas été réunis, alors même que leur coopération était souhaitée par le Plan international d'action.

2. *Quelles sont les principales activités éducatives dans le domaine des droits de l'homme (y compris leurs objectifs, les acteurs impliqués et leurs résultats) qui ont été mises en oeuvre dans votre pays dans le cadre de la Décennie ? (Vous pouvez, si vous le désirez, joindre tout matériel et renseignement utile.)*

C'est dans le domaine de l'éducation formelle, conformément aux spécificités du système éducatif français, que les avancées en matière d'éducation aux droits de l'homme ont été les plus considérables ces dernières années : le programme d'éducation civique au collège est entièrement fondé sur les droits de l'homme (cf : l'annexe au plan d'action 2000). L'éducation civique, juridique et sociale en lycée, qui constitue l'une des innovations les plus importantes de notre système éducatif lors de ces dernières années, présente de nombreux thèmes d'étude ayant trait aux droits de l'homme. Un bilan de ces progrès est en cours de réalisation par le Comité français de liaison pour la Décennie.

3. *Des cadres et structures spécifiques ont-ils été créés dans votre pays pour appuyer les efforts d'éducation dans le domaine des droits de l'homme (plan national d'action, points focaux, comité national, etc.) ? Si oui, indiquer leurs coordonnées et décrire leur composition, fonctions et résultats.*

Un Comité français de liaison pour la Décennie des Nations unies pour l'éducation et la formation aux droits de l'homme a été créé en 1995 pour assurer le suivi de la Décennie en France. Ce comité est composé, à parité, de membres de la Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDDH) et de la Commission nationale française pour l'UNESCO, qui en assure actuellement le secrétariat. Le Comité français pour la Décennie a rédigé en l'an 2000 un Plan national d'action, approuvé la même année par le

Ministre de l'Education nationale, qui fait état des "bonnes pratiques" liées aux droits de l'homme et à l'éducation civique.

4. *Quels sont, selon vous, les sujets d'éducation dans le domaine des droits de l'homme qui n'ont pas été abordés suffisamment pendant la Décennie ?*

Dans votre pays ? Les droits sociaux et culturels, les droits des femmes, ne sont pas abordés suffisamment dans les programmes scolaires. En revanche ils sont présents en éducation non formelle (œuvres péri- et post-scolaires et associations d'éducation populaire). Dans ce contexte, les enfants et les jeunes les vivent davantage comme bénéficiaires que comme acteurs. Toutefois, les clubs UNESCO, les associations de coopération internationale voient de plus en plus de jeunes s'engager dans des actions de solidarité.

Au niveau régional ? Les valeurs européennes, la Charte des droits fondamentaux, adoptée au Conseil européen de Nice, la Convention européenne de sauvegarde des libertés fondamentales et des droits de l'homme, ne sont pas encore suffisamment enseignées dans le système éducatif français. Il serait nécessaire qu'une plate-forme européenne ayant trait à l'éducation et à la formation des droits de l'homme soit mise en place, avec l'appui des organisations pertinentes.

Au niveau international ? La coopération internationale pour l'éducation aux droits de l'homme aurait dû constituer un thème à part entière de la Décennie.

5. *Pourquoi, selon vous, les sujets que vous avez mentionnés ci-dessus n'ont pas été suffisamment abordés pendant la Décennie ?*

De manière générale, la coopération entre juristes et pédagogues ou experts en sciences de l'éducation est insuffisante. Au niveau national, elle est toutefois pratiquée à la Commission nationale consultative des droits de l'homme et à la Commission nationale française pour l'UNESCO.

6. *Quel type de coopération voudriez-vous voir développée entre votre Gouvernement et le système des Nations unies dans le cadre de l'éducation dans le domaine des droits de l'homme ? De quel type d'assistance du système des Nations unies auriez-vous besoin, le cas échéant ?*

La France est disposée à mettre son expertise et son capital d'expériences en matière d'éducation aux droits de l'homme au service des Nations unies. Le système des Nations unies pourrait promouvoir des réunions internationales d'experts qui seraient interdisciplinaires (juristes et pédagogues) en vue d'échanger réflexions, bonnes pratiques, programmes en éducation formelle et non formelle.

Partie III.

Futures initiatives d'éducation dans le domaine des droits de l'homme au niveau international

7. *La Décennie a été décrite (voir UN Doc. A/55/360) comme un catalyseur pour introduire l'éducation dans le domaine des droits de l'homme dans l'élaboration des politiques publiques au niveaux international, régional et national. La Sous-Commission de la promotion et de la protection des droits de l'homme a recommandé la proclamation d'une deuxième décennie pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (voir Res. 2003/5). Votre Gouvernement appuierait-il une telle initiative ? Quelles opportunités offrirait une deuxième décennie à votre Gouvernement ? Quels sont les thèmes que votre Gouvernement souhaiterait voir abordés pendant une deuxième décennie ?*

L'enchaînement de deux décennies sur le même thème pourrait être perçue comme un aveu d'échec de la communauté internationale concernant la première de ces décennies. Il serait préférable que d'autres décennies, telle celle qui se prépare pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014), prennent le relais de celle qui s'achève.

La situation en France n'exige pas d'engager une seconde Décennie, l'éducation aux droits de l'homme s'étant bien développée dans notre système éducatif et étant au cœur de l'éducation civique et de l'éducation à la citoyenneté telles que définies dans les textes réglementaires officiels du ministère de l'Éducation nationale.

7. 8. *L'évaluation générale à mi-parcours de la Décennie (voir UN Doc. A/55/360) et un certain nombre de résolutions d'organes des Nations unies (voir, par exemple, UN Doc. A/RES/57/212) ont souligné la nécessité d'appuyer les efforts en matière d'éducation dans le domaine des droits de l'homme à travers l'établissement d'un fonds de contributions volontaires. Ce type de soutien financier serait-il utile dans votre pays ?*

Les besoins vont plutôt vers une documentation internationale adéquate et largement disponible. Le site Internet des Nations unies devrait par exemple aider à mieux connaître les textes fondamentaux en matière de droits de l'homme, notamment dans une perspective de formation de formateurs.

9. *Quelles sont les autres initiatives que le système des Nations unies pourrait envisager pour promouvoir l'éducation dans le domaine des droits de l'homme ?*

Lancer des expérimentations pédagogiques dans plusieurs pays d'une même région.

Contribuer à définir les conditions nécessaires à la promotion d'une éducation aux droits de l'homme qui respecte à la fois l'exigence d'universalité de ceux-ci et la diversité des situations sur le terrain.

**DECENNIE DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION
EN MATIERE DE DROITS DE L'HOMME**

**PLAN D'ACTION POUR L'EDUCATION ET LA FORMATION
AUX DROITS DE L'HOMME**

deuxième phase de la Décennie des Nations Unies

2000-2005

Octobre 2000

**PLAN D'ACTION POUR L'EDUCATION ET LA FORMATION
AUX DROITS DE L'HOMME
2000 - 2005**

SOMMAIRE

Introduction

I - Problématique générale:

- I.1 - Une conception pluridisciplinaire de l'éducation aux droits de l'Homme.**
- I.2 - Les concepts de base: enseignement, éducation, formation...**
- I.3 - Une pédagogie renouvelée: méthodes et supports.**
- I.4 - Les acteurs de l'éducation aux droits de l'Homme.**

II - Le présent de l'éducation et de la formation aux droits de l'Homme:

- II.1 - L'éducation aux droits de l'Homme dans le système éducatif.**
 - A. L'école élémentaire et le collège**
 - B. Les lycées.**
- II.2 - L'éducation aux droits de l'Homme dans les formations juridiques.**
 - A. Les formations universitaires.**
 - B. Les formations professionnelles.**
 - C. La formation permanente.**

III - Expériences, obstacles et bonnes pratiques:

- III.1 - Les actions de sensibilisation du public.**
 - A. Les colloques.**
 - B. Les concours et les prix.**
- III.2 - Les résistances au changement.**
- III.3 - Les bonnes pratiques à développer.**
 - A. Le Parlement des enfants.**
 - B. Le développement de l'enseignement de l'éthique et des droits de l'Homme dans le domaine de la santé.**
 - C. La dimension internationale de la formation aux droits de l'Homme.**

IV - Perspectives.

- IV.1 - La dimension européenne de l'éducation aux droits de l'Homme.**
- IV.2 - La médiation, un nouveau vecteur de la formation aux droits de l'Homme**
- IV.3 - Une éducation tout au long de la vie**
 - A. La formation des adultes**
 - B. Les formations syndicales**
 - C. La formation des maîtres**
- IV.4 - Formation aux droits de l'Homme et éthique des sciences**

CONCLUSION

INTRODUCTION

1. Comme l'ont montré les divers rapports présentés antérieurement par notre Comité de liaison¹ la situation de l'éducation aux droits de l'Homme en France est riche mais complexe. Cette richesse même nous a conduits, sous la présidence du regretté Me Pettiti², à opérer des analyses et des bilans des diverses formes d'éducation et de formation qui existent déjà en France³. Cela était nécessaire avant de présenter un Plan d'action qui doit tenir compte du foisonnement d'initiatives existant déjà. Toutefois notre Comité est conscient de l'obligation de mettre en cohérence la diversité des actions et de proposer que les "*bonnes pratiques*" recensées puissent prendre consistance et durer. Par ailleurs, des innovations sont sans aucun doute à promouvoir afin d'aller toujours plus avant dans la valorisation d'une culture des droits de l'Homme, d'une information, d'une éducation et d'une formation qui doivent devenir plus systématiques. Il s'agit toujours et encore de surmonter de nombreuses inerties et résistances persistantes.

2. Ce plan d'action a été élaboré par le Comité de liaison pour la Décennie des Nations Unies, sous la présidence de Francine Best, avec le concours des membres du Comité siégeant respectivement au titre de la Commission nationale consultative des droits de l'Homme (CNCDH) et de la Commission française pour l'UNESCO, ainsi que des différents ministères concernés. Le plan a été soumis aux instances de ces deux commissions.

3. Pour introduire ce Plan d'action, il paraît nécessaire de préciser, dans un chapitre intitulé "*problématique générale*" les approches et les concepts qui doivent guider l'action pendant la seconde phase de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation aux Droits de l'Homme. Cette problématique nous permet :

- d'une part d'exprimer notre conception globale et pluridisciplinaire de l'éducation aux droits de l'Homme
- d'autre part de revoir un certain nombre de concepts
- enfin de présenter les principaux acteurs, en France, d'une éducation et d'une formation aux droits de l'Homme.

¹ Ce plan d'action a été conçu, élaboré, rédigé par les membres du Comité de liaison pour la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'Homme, à savoir : Mme Francine BEST, présidente, M. Marc AGI, M. Gabriel BEIS, M. Emmanuel DECAUX, , M. Jean-Claude FILLOUX, Mme Anne-Marie FRANCHI, Mme Michèle GUILLAUME HOFNUNG, , M. Marc DE MONTALEMBERT, M. Gérard TOULOUSE, M. Jean-Pierre VALENTIN, M. Antoine VALERY, M. Jean-Pierre BOYER et M. Gérard FELLOUS, ainsi que les représentants des différents ministères concernés (Affaires étrangères et Coopération, Défense, Education Nationale, Emploi et Solidarité, Intérieur, Justice...).

²Le Bâtonnier Louis-Edmond Pettiti, juge à la Cour européenne des droits de l'Homme et ancien rapporteur général de la conférence de l'UNESCO sur l'enseignement des droits de l'Homme de 1993 à Montréal, a présidé le Comité de liaison pour la Décennie des droits de l'Homme mis en place en 1996, jusqu'à son décès en novembre 1998.

³ Cf. les précédents rapports

I

PROBLEMATIQUE GENERALE

I.1 - Une conception pluridisciplinaire de l'Éducation aux droits de l'Homme

4. Si la notion même d'*éducation* aux droits de l'Homme mérite d'être précisée, à la lumière des "sciences de l'éducation" (cf. *infra* I.2), l'objet même de cette éducation doit lui aussi être clarifié. Les droits de l'Homme relèvent en effet d'une approche pluridisciplinaire à prendre en compte avant toute tentative d'inventaire. Ce faisant, il ne s'agit pas de définir le contenu d'un programme systématique d'enseignement des droits de l'Homme ou de fixer les orientations et les priorités d'une politique des droits de l'Homme qui dépasse le cadre de ce plan d'action, mais de prendre conscience de la diversité des approches possibles et de la pluralité des acteurs concernés (cf. *infra* I.4)

5. Les droits de l'Homme et du citoyen relèvent d'abord de l'éducation civique, de l' "éducation à la citoyenneté" qui est à la base du vouloir « vivre ensemble » dans une société moderne et ouverte. L'apprentissage des valeurs fondamentales de la société - liberté, égalité, fraternité, - des qualités de pluralisme, de dialogue, de tolérance, de respect d'autrui, est au cœur de cette formation à la vie collective. Au sein de cette éducation, la connaissance des grands principes - dignité, non-discrimination, solidarité - celle des différents droits de la personne, des institutions politiques inhérentes à un État de droit, des fondements de la justice dans une société, des procédures et des garanties qui assurent concrètement l'accès aux droits forment une composante importante de la formation aux droits de l'Homme.

6. Le droit lui-même est complexe, avec ses différentes branches : droit des "libertés publiques" ou des "droits fondamentaux" sur le plan interne, mais aussi droit international des droits de l'Homme, avec notamment le droit international humanitaire ou le droit international du travail. Le tronc commun des droits de l'Homme, présent dans la Charte des Nations Unies et la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH), connaît des ramifications importantes, avec le développement des systèmes régionaux, en particulier au sein des diverses organisations européennes, ou avec l'accent mis sur la protection catégorielle des plus vulnérables, comme la Convention sur les droits de l'enfant qui doit avoir une place particulière en matière d'éducation aux droits de l'Homme. Enfin, les droits de l'Homme ne constituent pas un *corpus* figé. Il faut faire toute leur place aux progrès récents en matière de droit international pénal, tout comme aux nouvelles normes en matière d'environnement, de bioéthique, d'informatique, etc.

7. La dimension juridique des droits de l'Homme, pour importante qu'elle soit, notamment dans le domaine des mécanismes de protection, n'est pas la seule à prendre en compte. Les droits de l'Homme s'inscrivent dans l'histoire de la pensée humaine depuis ses origines. L'étude des philosophies et des religions, celle des penseurs politiques et des grands écrivains contribuent à donner sa richesse intellectuelle à une réflexion sur les droits de l'Homme. Toute culture humaniste digne de ce nom est déjà une culture des droits de l'Homme. Dans toutes les cultures, on peut voir éclore, à des

degrés divers, les notions de compassion, de tolérance, d'hospitalité et de réciprocité qui sont les prémices d'une culture des droits de l'Homme ⁴.

8. Cet enracinement dans des bases philosophiques, religieuses ou intellectuelles est d'autant plus nécessaire qu'au-delà du droit positif, se posent à chacun des questions qui relèvent avant tout de la morale sociale, de la déontologie ou de l'éthique. Les progrès des sciences de la vie et le développement des nouvelles technologies posent aujourd'hui de nouveaux défis à la conscience, celle du savant et du médecin, mais aussi celle de chaque individu, confronté aux limites de la vie et de la mort.

9. L'étude de l'histoire comme celle du monde actuel ne peuvent qu'enrichir la réflexion sur les droits de l'Homme, à travers les leçons d'hier et les enjeux d'aujourd'hui. Le travail sur la mémoire⁵, au cœur des débats actuels, a pris une importance toute particulière pour une prise de conscience des droits de l'Homme, dans toute leur dimension philosophique, historique et politique, à travers les prises de position des pouvoirs publics, des corps constitués et des institutions, mais aussi pour chaque citoyen.

10. Plus généralement encore, toute prise de conscience d'une solidarité internationale, toute découverte de l'autre dans sa différence, tout apprentissage du monde dans sa diversité, tout développement d'une "culture de la paix", peuvent également être des composantes de cette pédagogie des droits de l'Homme.

11. Devant cette multiplicité d'approches, il est évident que les droits de l'Homme concernent chacun d'entre nous, et que bien souvent nous "faisons" des droits de l'Homme, comme M. Jourdain, (le *Bourgeois gentilhomme* de Molière), faisait de la prose sans le savoir. Cela implique qu'à côté d'un apprentissage de base commun à tous les citoyens du monde d'aujourd'hui, des spécialisations soient prises en compte, qu'il s'agisse de formation initiale, adaptée aux différents âges, ou aux diverses formations professionnelles, ou de la formation permanente conçue comme une « éducation tout au long de la vie ».

12. La formation aux droits de l'Homme d'un "agent d'exécution des lois" ne sera pas la même que celle d'un chercheur scientifique, celle d'un officier sera différente de celle d'un magistrat, celle d'un médecin de celle d'un policier... La complexité et la diversité de la matière ne doivent pas empêcher de rechercher une vue d'ensemble et un programme d'action cohérent, sans se contenter d'un inventaire catégoriel. Mais elles obligent à éviter toute réduction de la matière à une seule composante, en se bornant par exemple, à apprendre des rudiments juridiques à des non-juristes.

I.2 - Les concepts de base: enseignement, éducation, formation...

⁴ Cf. le travail remarquable publié en 1968 par Jeanne Hersch dans le cadre de l'UNESCO, *Le droit d'être un Homme, Anthologie mondiale de la liberté* (rééd. Lattès, 1984). Nous tenons à rendre hommage à J. Hersch, disparue au printemps dernier, qui avait ouvert le colloque organisé par la CNCDH à l'occasion du 50^e anniversaire de la Déclaration universelle de 1948, par un rapport sur "les fondements des droits de l'Homme dans la conscience universelle" in *La Déclaration universelle des droits de l'Homme 1948-1998, Avenir d'un idéal commun*, La Documentation française, 1999.

⁵ Cf. la somme de Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Le Seuil, 2000, notamment la troisième partie. Et sur un plan juridique, la réflexion menée au sein de la CNCDH depuis son colloque de 1992, *Non à l'impunité, oui à la justice*, CNCDH et CIJ, 1993.

13. Depuis sa création, le Comité de liaison français de "la Décennie des Nations Unies pour l'enseignement des droits de l'Homme" a préféré les termes "éducation" et "formation" à celui d'enseignement. C'est en ce sens que le Comité de liaison a voulu s'intituler "Comité français pour l'éducation et la formation aux droits de l'Homme". Ceci n'est pas tant pour se conformer au vocabulaire officiel français qui a substitué depuis près de trois quart de siècle le terme d'*Éducation nationale* à celui d'instruction publique. C'est surtout pour souligner la portée d'un projet éducatif qui dépasse le simple enseignement.

14. Cette préférence a des raisons : alors que le terme "enseigner" renvoie au concept d'une transmission de connaissances, de caractère cognitif et intellectuel, l'acte d'éduquer considère l'enfant, le jeune, l'adulte en formation comme une personnalité globale dont les émotions, les actes, les comportements, les attitudes, l'attachement à des valeurs sont pris en compte. L'éducation n'exclut par la transmission de connaissances mais elle a un sens éthique et moral tant pour celui qui éduque que pour celui qui bénéficie de cette éducation.

15. Il en va de même pour la formation qui, selon les habitudes et les pratiques françaises, s'adresse plutôt aux adultes. L'on considère toute personne en formation comme ayant des désirs, des possibilités intellectuelles toujours à développer, une volonté éthique de vivre avec les autres, dans une société juste et démocratique. La formation permanente reste le plus souvent à visée professionnelle et n'atteint pas encore l'objectif d'une "*Éducation tout au long de la vie*" exigence de l'avenir, comme l'a démontré le rapport établi par Jacques Delors⁶ Toutefois on peut noter le développement pris par les "universités du 3^o âge" ou d'autres initiatives ouvertes à tous les publics.

16. Ces remarques nous conduisent à préciser les concepts mis en œuvre dans le domaine de l'éducation et de la formation. Dans l'expression « éducation aux droits de l'Homme », le concept "éducation" est général : il concerne la transmission d'une culture ou d'une éthique liée aux droits de l'Homme, quels qu'en soient le lieu et les modalités. Il convient cependant de prendre en compte dans l'analyse des pratiques éducatives l'utilisation de concepts au niveau desquels le terme éducation prend un sens spécifique : il se trouve alors en différence avec des concepts tels que enseignement, instruction, formation.

17. Comme catégories de l'"éducation" dans le domaine des droits de l'Homme, on distinguera quatre concepts spécifiques :

- Concept d'instruction: action d'"instruire", c'est-à-dire d'enseigner à quelqu'un, de lui apprendre quelque chose, de le mettre en possession de connaissances nouvelles ⁷. Ce concept renvoie au contenu, au savoir, aux connaissances à "inculquer", à apprendre.

- Concept d'enseignement: faire savoir, démontrer, transmettre des connaissances à un élève de façon qu'il comprenne et assimile ces connaissances. Il y a une parenté entre ces deux concepts, toutefois l'"enseignement" est surtout un mode d'instruction procédant par préceptes et "leçons". Donner des leçons c'est donner du "tout fait", du "prêt à porter", du "déjà connu".

⁶ Jacques Delors, Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, *Un trésor est caché dedans*, Ed. UNESCO, 1998.

⁷ Ces définitions sont empruntées à deux dictionnaires français classiques, le *Littré* et le *Robert*.

- Concept d'éducation: On y trouve l'idée du développement des aptitudes, du développement de la personne dans son être. C'est l'action d'élever, de former un adolescent, un jeune Homme, la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain. Par extension, c'est aussi l'ensemble des habiletés intellectuelles morales qui s'acquièrent, des qualités morales qui se développent. Éduquer, c'est donc permettre de favoriser l'intégration d'une culture, dans une dynamique évolutive de la personne ou une construction progressive de soi ⁸.
- Concept de formation: donner une certaine "forme", une certaine figure, développer une aptitude, une qualité. Au delà d'une simple transmission de préceptes ou de leçons, il s'agit de donner une certaine "forme" au développement de la personne.

18. Les quatre concepts ainsi définis jalonnent les deux grandes voies d'une éducation aux droits de l'Homme qui privilégieraient, soit les leçons (instruction, enseignement, savoir), soit l'initiative, l'adhésion créative, le "vécu". La complémentarité de ces deux voies est possible. Ainsi le double usage du concept d'éducation (au sens large ou au sens restreint) et le rapport de ce concept avec ce qui est transmis (un savoir ou une attitude) orientent vers la nécessité de définir la nature et les modalités d'une transmission, donc d'une pédagogie.

19. Les concepts ainsi définis impliquent une série de pratiques éducatives:

- Promouvoir une connaissance des droits (« ses » droits et ceux des autres - les droits de l'Homme comme droit de l'« Autre »).
- Susciter l'adhésion aux valeurs sur lesquelles les droits de l'Homme sont construits, - notions-clefs de "respect" de l'autre et de soi-même, de la "dignité"....
- Favoriser l'émergence d'attitudes. Faire vivre les droits de l'Homme dans le rapport quotidien des partenaires. Apprendre les droits de l'Homme en apprenant à les vivre.

20. Ainsi les dispositifs pédagogiques devront faire appel aux notions suivantes:

- Pluridisciplinarité: Instruire aux droits de l'Homme, les enseigner, concerne à la fois un enseignement spécifique et plusieurs disciplines, en s'intégrant à l'activité pédagogique de tout enseignant ou de tout formateur.
- Pédagogie interculturelle, mettant en pratique le respect, la reconnaissance de tous les élèves.
- Sensibilisation à une éthique de responsabilisation. Comme l'éducation aux droits de l'Homme implique les deux voies précitées (savoirs relatifs aux valeurs mais vécus dans un développement personnel), elle ne peut être purement intellectuelle, mais doit passer aussi par le vécu émotionnel. Pédagogie initiant le désir de prendre place dans le processus d'élaboration et de conquête des droits de l'Homme.

21. Par ailleurs, il convient de prendre en compte :

- "La formation aux droits de l'Homme" à l'université, sous l'aspect des enseignements aux étudiants en droit et depuis peu en médecine et en biologie, parfois en sciences

⁸ Un autre aspect sémantique est à prendre en considération. Il se présente aussi bien dans les expressions françaises qu'anglaises. On peut lire en effet dans divers textes consacrés aux droits de l'Homme : Éducation sur les droits de l'Homme (UNESCO, 1969); Éducation à propos des droits de l'Homme (Rapport Francine Best, INRP-LDH, 1982); Éduquer aux droits de l'Homme (textes publiés par l'INRP, 1987, 1989). Nous ferons les hypothèses suivantes : Le terme aux (qui correspond à l'anglais *for*) implique une idée de mouvement, d'un "aller vers", d'une dynamique qui dirige les sujets vers un but : qu'ils "adhèrent", suscitent, créent par leur action le respect des droits de l'Homme...Les termes à propos des droits, ou sur (qui correspondent à *in*, ou à *on*) impliquent l'idée que les droits de l'Homme sont un contenu, un corpus à enseigner.

humaines et en d'autres disciplines, en particulier avec le besoin d'une formation des enseignants à l'éducation des droits de l'Homme.

- L'éducation familiale (éducation des parents).

- Le personnel administratif et les agents des différentes fonctions publiques, à l'échelon national comme dans le cadre régional ou local.

- Les diverses professions s'exerçant en relation directe avec la personne humaine⁹.

Dans tous ces lieux d'éducation potentielle, formelle ou informelle, les concepts présentés sont utilisables.

I.3 - Une pédagogie renouvelée : méthodes et supports.

22. Une pédagogie adéquate au contenu même que forment les droits de l'Homme est à mettre en œuvre. A tous les stades de développement des "apprenants" et en tous lieux d'éducation, des savoirs et des pratiques sont nécessaires. Un enseignement didactique purement juridique ou historique ne saurait suffire s'il n'incite pas à des pratiques individuelles et collectives de respect et de défense des droits de l'Homme. Connaissances et pratiques sont toutes deux indispensables à la constitution d'une éducation aux droits de l'Homme¹⁰. Autrement dit, c'est l'apprentissage, par tout sujet pensant, des droits de l'Homme qui importe et non un enseignement formel peu soucieux de l'action, de l'activité de chacun et des valeurs qui les sous-tendent. Cet apprentissage est à la fois construction de concepts et de valeurs. Toutefois un tel apprentissage est modulé et doit être modulé selon l'âge, les capacités intellectuelles des élèves et des étudiants. Un enseignement purement théorique aux droits de l'Homme ne permet pas d'apprendre à surmonter au quotidien les obstacles à leur application. L'éducation aux droits de l'Homme devrait comprendre des séquences de mise en situation et se préoccuper de la garantie effective des droits.

23. A l'école élémentaire, au collège, au lycée, les pratiques de citoyenneté dans la vie scolaire, les études de cas à partir de la lecture de faits relatés dans la presse (écrite, télévisée, radiodiffusée), les débats sur les valeurs en présence dans telle ou telle discussion doivent avoir une part aussi importante (sinon plus) que l'enseignement ou la compréhension des concepts à l'œuvre dans le *corpus* des droits de l'Homme. Connaissances et pratiques (débats, projets de créations collectives, d'expositions, de jeux dramatiques, etc.) en se croisant, devraient aboutir à l'élaboration par chacun, par chacune de valeurs rejoignant les principes fondateurs des droits de l'Homme (respect de l'autre, sens de la dignité humaine, solidarité, liberté).

24. Par contre, dans l'enseignement supérieur, l'exposition préalable des principes et des textes de référence, la connaissance des instruments et des mécanismes de garantie des droits de l'Homme, - autrement dit l'enseignement à proprement parler - sont prolongées par l'apprentissage de pratiques, notamment à travers les "travaux dirigés" et les études de cas. Si l'on veut dessiner une typologie des méthodes d'apprentissage des droits de l'Homme on a affaire à deux types de méthodes complémentaires : l'un est du côté des activités, des pratiques, de la pédagogie active et de la pédagogie du projet ; l'autre est du côté de la présentation conceptuelle, juridique, historique, philosophique

⁹ Pour cette notion, voir l'avis de la CNCDDH portant sur la formation aux droits de l'Homme pour les professions s'exerçant en relation directe avec la personne humaine, du 17 novembre 1999, et la Charte d'éthique commune aux professions s'exerçant en relation directe avec la personne humaine.

¹⁰ cf. rapports de recherche de l'INRP 1987 et 1988 et les documents du Conseil de l'Europe, élaborés par François Audigier.

des savoirs et relève de l'enseignement magistral et de l'analyse théorique. Ces deux types de méthodes ne s'excluent nullement. Bien plus, des formes plus participatives de pédagogie peuvent être mise en place dans les Universités, sous une forme volontaire et associative, à travers des expériences originales de *Law clinics*, des "bureaux du droit" ou des "maisons des droits de l'Homme" où les étudiants apprennent sur le terrain la pratique juridique en défendant des dossiers concrets (assistance juridique et traduction pour des demandeurs d'asile, permanence juridique dans des ONG, etc.)

25. Les supports utilisés font évidemment varier les méthodes : introduire un concept (comme celui d'égalité de droit, pour ne prendre que cet exemple) en partant, au collège, de faits sociaux relatés par la presse ou après le visionnement d'un film n'induirait pas la même méthodologie que la lecture et le commentaire des articles de la DUDH, dont on dégage les implications concrètes. Le travail de groupe, avec des projets en matière de recherche documentaire ou de création collective est aussi un élément à encourager pour une pédagogie vivante. La diversité des supports, y compris leur création, à tous les stades - comme l'illustration en bande dessinée des articles de la DUDH dès l'école primaire, l'animation d'une radio collégienne faite par les élèves avec l'aide de leurs professeurs ou la conception d'un journal lycéen - influe sur les méthodes. Le Plan d'action devra inciter à multiplier les types de supports, sans oublier bien entendu, les immenses possibilités qu'offrent les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

26. L'information écrite garde tout son intérêt, notamment pour les formations juridiques, mais de nouveaux supports pédagogiques pourraient être développés pour atteindre des publics différents plus larges mais bien identifiés. A cet égard le développement de l'informatique ouvre des champs nouveaux en matière de formation, d'information et de recherche documentaire. A côté des nombreuses initiatives prises dans ce domaine par les Organisations internationales, les ONG et les Universités, il faut mentionner un projet fédérateur particulièrement ambitieux que constitue l'*Encyclopédie Voltaire des droits de l'Homme*, lancée à partir de 1999, à l'issue du Cinquantième anniversaire de la DUDH. Il s'agit de réunir dans une base de données unique les éléments textuels relatifs aux droits de l'Homme (traités, constitutions, jurisprudences constitutionnelles et internationales) en favorisant la navigation entre les différentes langues pour donner au programme toute sa vocation mondiale. De son côté, depuis mars 2000, l'Agence internationale de la francophonie a entrepris, avec ses différents partenaires institutionnels, de recenser les réalisations déjà accomplies en matière de données juridiques constitutionnelles afin de coordonner et de rationaliser la toile en matière de droit public francophone. Dans tous les domaines, de nouvelles expériences interactives, le développement de mise en circuit de projets à tous les niveaux, pourraient déboucher sur une nouvelle dynamique dépassant les frontières.

27. De même, des supports audiovisuels devraient permettre des pédagogies plus adaptées à la formation permanente, à la formation à distance. Un travail de fond peut être mené à bien, avec des cassettes vidéo, mettant en scène des grands témoins et illustrant événements historiques, conférences internationales, grands procès (par exemple le reportage réalisé par une télévision française sur la conférence de Rome portant création de la Cour pénale internationale, ou le film de la télévision belge sur le Tribunal pénal international pour le Rwanda, etc.). Mais la sensibilisation du grand public nécessite des formes plus ramassées. On peut citer le travail exemplaire accompli par France 2 à l'occasion du 50^e anniversaire de la DUDH, avec trente brefs "clips télévisés" sur chacun des articles de la DUDH, qui ont été diffusés en décembre 1998

puis regroupés dans support vidéo. Il faut également mentionner les campagnes réalisées par Amnesty International autour des prisonniers d'opinion avec le soutien d'agences de publicité et le concours bénévole de comédiens et de metteurs en scène. La contribution des médias - notamment de la presse, de la radio et de la télévision, mais aussi de la publicité audiovisuelle et du cinéma - à la pédagogie des droits de l'Homme, soit de manière directe, soit de manière indirecte, mériterait d'être développée, tout comme la formation des journalistes à la déontologie.

28. Le recensement des "bonnes pratiques" et de ces expériences nouvelles fait partie intégrante du Plan d'action et constitue l'une des priorités de la Décennie. L'éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté, parce qu'elle met en jeu des valeurs et une réflexion d'ordre éthique, ne peut être ramenée à une seule méthodologie pédagogique. La diversité des approches et des supports d'information, la multiplication des projets éducatifs collectifs, la rencontre entre l'approche normative et la réflexion d'ordre éthique sont requises pour que s'établisse non une "doctrine" de l'Éducation aux droits de l'Homme mais une orientation éducative rendant cohérente et constructive, progressive et dynamique l'approche des droits de l'Homme par tout enfant, tout jeune, tout adulte.

I.4 - Les acteurs de l'Éducation aux droits de l'Homme

29. Les enseignants et les familles ne sont pas les seuls acteurs de l'éducation et de la formation aux droits de l'Homme. C'est l'affaire de la société dans ses différentes composantes. Par souci de clarification, ces acteurs sont regroupés ci-dessous en trois catégories, même si des chevauchements sont inévitables : les pouvoirs publics, notamment dans le domaine de l'éducation, la société civile au sens large, et plus particulièrement les ONG spécialisées dans le « quotidien des droits de l'Homme ».

30. Les pouvoirs publics, qu'il s'agisse des différents ministères, des administrations centralisées et décentralisées, des services publics, des collectivités territoriales, ont une responsabilité évidente. C'est principalement dans le système éducatif que l'éducation aux droits de l'Homme s'est structurée jusqu'à être le centre d'une éducation à la citoyenneté, à l'école et par l'école. Les programmes officiels et obligatoires, de la maternelle au baccalauréat, obligent les enseignants - en tenant compte de leur liberté pédagogique - à intervenir dans ce domaine et donc à se former à ces questions. Tous les ministères sont directement ou indirectement concernés : Affaires étrangères et coopération, Affaires sociales (Emploi et Solidarité, Famille et Santé, Ville), Culture et communication, Défense, Jeunesse et sports, Justice, Intérieur, etc. Cela passe par la formation des fonctionnaires, mais aussi par le fonctionnement des services publics et la mise en oeuvre des politiques axées sur les droits de l'Homme (par exemple en matière de lutte contre les discriminations ou dans l'application de la loi contre l'exclusion). Les collectivités territoriales, à tous les échelons, ont un rôle crucial, en raison de leurs compétences et de leurs interventions dans le domaine de l'action sociale, mais aussi en matière de culture et de loisirs, d'équipements éducatifs ou sportifs, d'aide aux associations et récemment aux contrats éducatifs locaux (CEL). Ces CEL donnent forme et efficacité au partenariat entre l'État et les collectivités territoriales, en particulier les communes urbaines.

31. La société civile est entendue ici au sens large, en y incluant la vie économique.

- Les centrales syndicales, les organisations professionnelles et de nombreux secteurs professionnels ont développé des systèmes d'éducation et de formation aux droits de l'Homme.
- Il en va de même de nombreuses professions du secteur tertiaire. On peut citer les professions de la santé et du social (principalement les médecins, les infirmiers, les assistantes sociales, les éducateurs...), les professions de la justice (avocats, ...), et plus généralement, tous les métiers s'exerçant en relation directe avec la personne humaine et particulièrement ceux dont l'exercice confère des responsabilités à l'égard d'autrui. C'est le cas des professions du tourisme et de transports, des activités de loisirs, des acteurs de la vie culturelle, des professions du spectacle ou des responsables de la culture dans la nouvelle « société de l'information ».
- Mais la société civile, ce sont également les différentes "forces vives" d'un pays et il serait important que le monde des journalistes ou les partis politiques prennent pleinement en compte les enjeux de leurs activités en matière de droits de l'Homme.

32. L'importance des ONG n'est plus à rappeler. Toute tentative de typologie serait réductrice du foisonnement de la vie associative en France. On peut cependant distinguer dans notre domaine au moins trois types d'associations particulièrement concernées:

- Les ONG nationales de défense des droits de l'Homme proprement dites, parfois très anciennes, comme la Ligue des droits de l'Homme, née de l'affaire Dreyfus, qui a célébré son centenaire en 1998, ou comme les associations de lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Ces associations peuvent elles-mêmes s'insérer dans un réseau à vocation internationale.
- Plus récemment se sont constituées des ONG humanitaires, caritatives ou médicales, à vocation nationale et/ou internationale, laïques ou confessionnelles qui contribuent également par leurs actions et leurs interventions à l'éducation et à la formation aux droits de l'Homme.
- Les "mouvements pédagogiques" (associations complémentaires de l'enseignement public ayant pour objet l'éducation populaire ou l'éducation nouvelle) se préoccupent de plus en plus de l'éducation aux droits de l'Homme, notamment de la promotion des droits de l'enfant.

Toutes ces ONG, travaillant souvent en partenariat national et international, constituent par leurs actions sur le terrain comme par leur travail de réflexion, par leur rôle de vigilance et de mobilisation, par la diffusion de leurs informations, par leur réseau de militants, de donateurs et de sympathisants, à la fois un réseau et une population sensibilisée au combat pour les droits de l'Homme. L'anniversaire de la loi de 1901 qui est depuis un siècle le cadre de la vie associative doit donner lieu à une réflexion collective sur le rôle des associations, à travers une série de rencontres régionales, entamées à l'occasion du 11^o Forum des droits de l'Homme d'Orléans sous le titre "*Associations françaises: faire progresser les droits ici et là-bas*".

II

LE PRESENT DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION AUX DROITS DE L'HOMME

33. Les trois rapports précédents (1996, 1997 et 1998) ont tenté de dresser un bilan de ce qui se fait en France en matière d'Éducation aux droits de l'Homme, notamment depuis le rapport de l'Institut national de recherche pédagogique, demandé par le Ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, à Francine Best en 1982¹¹. Le texte qui suit ne se contente pas de dresser un tableau d'ensemble. Il a pour objectif d'une part d'actualiser la présentation des réalisations accomplies, d'autre part de faire un certain nombre de recommandations pour amender, améliorer, consolider la réalité actuelle de l'Éducation aux droits de l'Homme, dans le système éducatif et dans le système universitaire.

II.1 - L'éducation aux droits de l'Homme dans le système éducatif

A. L'école élémentaire et le collège.

34. A l'école élémentaire et au collège, les Droits de l'Homme sont présentés comme étant au cœur - et au fondement - de l'Éducation Civique, elle-même étant conçue comme une Éducation à la Citoyenneté bien plus large et bien plus approfondie que l'ancienne Instruction Civique. L'Éducation à la Citoyenneté comprend, à ces deux échelons de la scolarité, d'une part un "enseignement" des principaux concepts se rapportant aux droits de l'Homme, (une heure hebdomadaire) d'autre part les pratiques d'apprentissage de la démocratie au sein de la vie scolaire. Ces pratiques - comme l'élection des délégués des élèves, leur rôle, leur fonction - comme la compréhension ou la recomposition des règlements intérieurs des établissements scolaires sont l'objet de débats et de réflexion au cours de l'heure affichée "Éducation Civique".

35. Les connaissances et les concepts liés aux droits de l'Homme, les références explicites aux textes fondamentaux (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, DUDH de 1948, Convention européenne de 1950, Convention internationale des Droits de l'enfant) sont présents et objets d'étude au collège (élèves de 11 à 15 ans). Le programme d'Éducation Civique des collèges a été complètement remanié, de 1989 à 1995, pour être autant (et plus) une éducation aux droits de l'Homme qu'une éducation "civique" au sens restreint et ancien. Au reste c'est largement sur les recommandations faites par la CNCDH que le "groupe de travail disciplinaire Éducation Civique" a composé ce programme, qui a cours actuellement¹².

36. Toutefois il n'est pas certain que les professeurs d'histoire et de géographie, chargés de cet enseignement, aient tous pris conscience des changements fondamentaux que ce programme opère.

Recommandation :

¹¹ Cf. *Education aux droits de l'Homme*, Rapport de recherche de l'Institut national de Recherche Pédagogique, 1987.

¹² Voir en annexe l'analyse produite par le Comité de Liaison en 1997.

L'application et l'effectivité du programme d'Éducation Civique des collèges devraient être évaluées le plus rapidement possible par l'Inspection Générale chargée de cet enseignement. A l'issue de cette évaluation, une information systématique des professeurs de Collège, avec présentation des concepts juridiques essentiels et des textes fondateurs des Droits de l'Homme devrait être entreprise.

37. Les programmes de l'école élémentaire sont moins directement axés sur les droits de l'Homme qu'au collège. Pourtant la plupart des enseignements de ce degré scolaire ont fait une large place à la présentation, par des activités d'expression, des expositions, des débats, de la Convention Internationale des droits de l'Enfant, que nous considérons comme faisant intrinsèquement partie du corpus des droits de l'Homme.

Recommandation :

Dans le cas où les programmes de l'École élémentaire seraient modifiés, il serait souhaitable d'axer les connaissances en matière d'Éducation Civique sur les droits de l'Enfant, sur le rapport entre droits et obligations, rapport que les élèves ne pensent pas spontanément. Des expériences nombreuses ont montré que des enfants de 8 à 12 ans sont capables de comprendre avec précision les articles de la Convention Internationale des droits de l'Enfant.

B - Les lycées

38. En lycée, à la demande expresse de la CNCDH, un horaire consacré à des débats sur les questions juridiques, civiques et sociales a été introduit en 1998. Les objets de débat sont laissés au choix des professeurs mais les exemples donnés dans les Instructions Officielles ont surtout un caractère social, en partie civique, très peu juridique, sans doute en raison du manque d'enseignants formés à traiter de questions telles que les principes du Droit, l'élaboration et la hiérarchie des textes juridiques. Les jeunes se montrent très intéressés par les questions concernant la démocratie, les droits de l'Homme, les droits spécifiques comme les droits des femmes, les problèmes internationaux (Paix, développement durable, protection de l'environnement).

Recommandation :

La "culture du débat" n'étant pas très présente dans la pédagogie française, des réunions des professeurs chargés de cet enseignement en lycée doivent être suscitées pour consolider ce nouveau mode d'apprentissage et encourager les enseignants et les chefs d'établissement des lycées à bien l'organiser. Il est souhaitable de former un corps d'enseignants aptes à intégrer la dimension juridique de cet enseignement.

39. De nombreux projets de solidarité internationale sont réalisés par les lycéens, surtout dans les lycées professionnels. Des jumelages scolaires existent en grand nombre, notamment avec des écoles ou des lycées africains. Sans viser explicitement les droits de l'Homme, ces actions sont cependant le signe de la volonté d'une solidarité plus intense entre les êtres humains, qui peut être mise facilement en relation avec les principes et les valeurs des droits de l'Homme. Les écoles associées à l'UNESCO se réfèrent explicitement à l'éducation aux droits de l'Homme et peuvent ici servir d'exemple à suivre.

Recommandation :

Le recensement de tous ces projets, dont ont connaissance les services des rectorats dans les Académies devrait être réalisé par le ministère de l'Éducation nationale, ce qui constituerait un encouragement notoire pour les élèves et les enseignants qui sont à l'initiative de ces projets.

40. En bref, l'éducation aux droits de l'Homme a progressé en France depuis une vingtaine d'années mais ce progrès est masqué par les intitulés des programmes qui portent des dénominations comme « Éducation Civique », « Éducation à la Citoyenneté » et n'explicitent pas suffisamment la référence aux droits de l'Homme.

Recommandation :

Mieux montrer que citoyenneté et droits de l'Homme se fondent mutuellement. Intituler toute action, tout programme visant la citoyenneté " Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme ".

41. Cependant des obstacles demeurent : nous en distinguons de deux types : les uns sont liés à la distorsion existant encore entre droits du citoyen et droits de l'Homme, les premiers restant privilégiés dans les cours d'Éducation Civique, les autres tiennent à la distance existant entre les programmes définis par le ministère de l'Éducation nationale et leur réalisation dans les classes. Dans l'un et l'autre cas, une information et une formation des enseignants est nécessaire. Dépasser l'opposition entre civisme et respect des droits de l'Homme, rappeler que les droits et obligations des citoyens n'ont de sens pour les individus que s'ils sont référés aux droits de l'Homme sont une exigence théorique préalable à l'extension et à l'approfondissement de l'Éducation aux droits de l'Homme en France.

II.2 - La place de l'enseignement des droits de l'Homme dans les formations juridiques.

42. Il est sans doute difficile d'avoir une vue d'ensemble de la situation actuelle, en raison de la diversité des filières de formation, notamment des concours et des programmes, ainsi que de l'autonomie des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur. Cette difficulté est accrue par la nature propre de la matière des droits de l'Homme dont l'enseignement peut apparaître de manière diffuse et indirecte à travers les grandes branches du droit, comme le droit public - avec le droit constitutionnel et le droit administratif, mais aussi plus récemment le droit international public et le droit européen - ou le droit pénal, voire le droit civil. De manière plus large encore, il est évident qu'une place est faite à la problématique des droits de l'Homme dans les enseignements sur l'histoire des idées politiques ou de théorie du droit qui sont souvent à la base des études juridiques. Mais cet enseignement peut également être spécifique, en constituant une matière pluridisciplinaire originale, au carrefour des différentes branches classiques du droit.

43. Le choix entre ces deux approches correspond à des arguments sérieux de part et d'autre: l'approche spécifique fait mieux sentir la cohérence propre et la logique d'ensemble des droits de l'Homme au coeur de tout le système juridique, tandis que l'approche générale peut permettre la prise en compte et le rayonnement des droits de l'Homme dans tous les domaines pertinents du droit, au lieu de les cantonner dans un

secteur délimité ou une "spécialisation" facultative¹³. En fait, il ne s'agit pas d'un choix alternatif et en pratique la combinaison des deux méthodes est possible, permettant ainsi tour à tour de mettre en relief l'originalité du « droit des droits de l'Homme » et leur prise en compte dans l'ensemble des branches du droit. Encore faut-il que leur "visibilité" soit bien assurée afin d'éviter toute forme de banalisation et d'émiettement.

A - Les formations universitaires.

1°/ Licence et maîtrise de droit.

44. A côté des cours généraux correspondant aux grandes branches du droit qui sont à la base des études juridiques en France, il faut faire une place à part à deux cours spécialisés concernant les droits de l'Homme.

45. Depuis les années cinquante, il existe en effet un cours semestriel obligatoire portant sur les « Libertés publiques ». Introduit en 1954 dans le programme de licence pour la section « droit public et science politique » (4ème année), cet enseignement a été avancé en 3ème année en 1962, en tant qu'élément fondamental de la "culture générale juridique". L'arrêté du 7 juillet 1977 a confirmé le caractère obligatoire de la matière pour l'année de Licence. Pour autant, cet intitulé traduit la filiation de la matière avec le droit public, et en particulier le contentieux administratif, dans une optique purement interne, conformément à l'état du droit positif de l'époque. Ainsi l'arrêté du 3 août 1962 définit le programme d'enseignement des libertés publiques comme suit:

I. La notion des droits publics individuels et sociaux. Son histoire, ses fondements philosophiques et juridiques.

II. Les différentes techniques juridiques de reconnaissance et de protection des libertés publiques.

III. Les libertés et les droits publics consacrés par le droit positif français".

Si depuis 1968, la réglementation ne fixe plus le contenu des programmes, la discipline reste fortement marquée par cette tradition, même si l'intitulé du cours a pu être actualisé en "Libertés publiques et droits de l'Homme" ou en "Droit des libertés fondamentales", ce qui souligne la place prise depuis 1974 par les garanties constitutionnelles, sur la base de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789. Cet enseignement semestriel fait partie des cours obligatoires pour toutes les options de la licence en droit. En outre les étudiants, de droit public comme de droit privé, peuvent choisir des travaux dirigés dans cette discipline.

46. La prise en compte de la dimension internationale des droits de l'Homme s'est faite peu à peu, avec la mise en place parmi la gamme des enseignements de maîtrise d'un autre enseignement semestriel, le plus souvent facultatif. A ce stade, l'autonomie des universités permet un grand nombre de variantes sur la définition du cours et sa place dans le programme. Dans certains cas, l'accent est mis sur les aspects européens, à travers le contentieux des droits de l'Homme, comme les cours intitulés "Aspects européens des droits fondamentaux" (Paris II, etc.), dans le prolongement direct du cours de Licence; dans d'autres cas, le titre est plus général afin d'intégrer l'ensemble de la problématique internationale, comme les cours de "Protection internationale des droits de l'Homme" (Paris X, etc.). Plus important est le caractère obligatoire ou non de

¹³ Cf. les conclusions de Jean Combacau, lors du colloque organisé à l'UNESCO par la Société française pour le droit international, *L'enseignement du droit international, la recherche et la pratique*, Pedone, 1996.

ce cours semestriel selon les diverses filières et les nombreuses options. La situation d'ensemble, souvent héritage du passé ou fruit du hasard, n'est pas toujours très rationnelle. Ainsi, pour s'en tenir à l'exemple d'une grande université parisienne, le même cours d'« Aspects européens des droits fondamentaux » fait partie des "unités d'enseignements fondamentaux" (obligatoires avec TD), des "unités d'enseignements complémentaires" (obligatoires mais sans TD), ou des matières facultatives (sans TD) de maîtrise.

Recommandation :

L'enseignement d'un cours semestriel consacré aux aspects européens et internationaux des droits fondamentaux devrait être systématisé dans le cadre de la maîtrise, afin de prolonger le semestre obligatoire de Licence. Dans un premier temps, il importerait d'offrir très largement cette possibilité de choix aux étudiants, en l'assortissant dans la mesure du possible, de travaux dirigés, pour lesquels la matière offre un champ méthodologique très propice. Par ailleurs, cette formation devrait être obligatoire pour certaines filières spécialisées, notamment la maîtrise de droit-mention carrières judiciaires.

2°/ Diplômes de troisième cycle

47. La diversité est encore plus grande avec les diplômes de troisième cycle, qu'il s'agisse des Diplômes d'études approfondies (DEA) - à optique plus théorique et orientées vers la recherche - ou des Diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS), à vocation plus professionnelle, ou encore des diplômes d'universités qui ne bénéficient pas d'une habilitation nationale. Certains diplômes sont eux-mêmes pluridisciplinaires et leur intitulé ne fait pas toujours apparaître clairement les points forts de la formation. Enfin, certains intitulés généraux, en droit public ou en droit pénal, peuvent fournir une gamme d'enseignements spécialisés très riches en matière de droits de l'Homme, alors que d'autres filières pluridisciplinaires qui affichent un titre relatif aux droits de l'Homme peuvent à l'expérience se révéler moins performants, même si ce n'est pas le lieu d'évaluer les filières recensées. Sous ces réserves de méthode, le développement de filières de pointe dans le domaine des droits de l'Homme est un phénomène récent tout à fait remarquable, avec des habilitations portant sur des choix thématiques assez variés et des localisations assez équilibrées à travers tout le territoire. Ce qui est également incontestable c'est l'attrait de ces filières : il y a des centaines de dossiers de candidatures pour des filières qui sont suivies par des promotions annuelles d'une trentaine d'étudiants (soit un ratio de 1 à 20 pour les filières les plus sélectives).

48. Pour s'en tenir à un inventaire sommaire, on peut recenser une douzaine de DEA ou de DESS spécialisés ¹⁴:

- DESS aide humanitaire internationale, urgence, réhabilitation, Aix-Marseille III.
- DESS techniques de protection et contentieux des libertés fondamentales, Caen.
- DEA droit de la personne et protection de l'humanité (droit, politique, histoire), Dijon.
- DEA histoire, droit, droits de l'Homme, Grenoble II.
- DEA droit public (option droits fondamentaux), Le Havre-Caen.
- DESS police, sécurité et droits fondamentaux de la personne, Nice.
- DESS droits de l'Homme et droit humanitaire, Paris II.
- DEA droits de l'Homme et libertés publiques, Paris X.
- DEA droit public (option droits fondamentaux), Paris XI.

¹⁴ Source principale: *Annuaire national des Universités, 1999.*

- DESS assistance humanitaire, développement et gestion des ONG, Paris XII.
- DESS administrateurs publics et privés en Afrique (démocratisation et bonne gouvernance), Reims.
- DEA Protection des droits de l'Homme en Europe, Strasbourg III.

Mais il faudrait sans doute compléter cette liste avec certains DEA et DESS consacrés au droit de la communication et de l'information, au droit social, au droit de l'environnement, au droit de la santé. De plus il faut mentionner, à côté de ces diplômes "habilités" nationalement, plusieurs expériences originales comme le diplôme interuniversitaire (DIU) sur les droits fondamentaux mis en place par les universités de Nantes et de Paris X dans le cadre de la formation à distance de la francophonie (cf. *infra*), ou le "diplôme universitaire privé" de l'Institut des droits de l'Homme de la faculté catholique de Lyon.

Recommandation:

L'adéquation actuelle entre "l'offre" de formation, les possibilités de stages ou d'expériences pratiques et les débouchés professionnels semble assez satisfaisante, s'agissant des meilleures filières. Mais un bilan d'ensemble des filières existantes devrait être entrepris, en consultant les étudiants sur leurs attentes et leurs résultats, mais aussi en associant le monde professionnel et le monde associatif à cette réflexion sur les méthodes et les finalités d'un enseignement "spécialisé" en la matière.

B - Les formations professionnelles.

49. Les études juridiques ouvrent le plus souvent l'accès à des concours administratifs, à tous les niveaux de la fonction publique, même si le recrutement de certains corps d'agent d'exécution des lois se fait par recrutement direct, après les études secondaires. Dans les deux cas ce sont les programmes des concours qui détermineront en amont, la formation requise des futurs candidats. Parallèlement la formation de certaines professions judiciaires qui constituent des professions libérales mérite également d'être pris en compte dans ce rapide bilan. On peut d'emblée noter que le programme des concours traduit un certain décalage par rapport à l'état du droit positif et surtout à la recomposition rapide des disciplines juridiques elles-mêmes. Faute de pouvoir dresser un inventaire systématique, on s'en tiendra à quelques exemples symptomatiques de ces évolutions contrastées.

1° Les filières générales

50. Le programme des concours d'admission à l'École nationale d'administration (ENA), qui forme l'élite des hauts fonctionnaires français, comporte des épreuves très larges (droit public, culture générale...) qui ne permettent pas d'évaluer la place spécifique des droits de l'Homme dans ces épreuves, alors même que des thèmes récents comme "L'Union européenne" ont été introduits comme matière spéciale et que des oraux peuvent porter sur des matières juridiques de nature technique comme le droit civil, le droit pénal ou le droit des affaires. Rien n'interdirait donc de faire figurer une option supplémentaire portant sur les droits fondamentaux et les libertés publiques, sauf à admettre que cette matière est non seulement incluse *théoriquement* dans le programme général de droit public mais surtout que des sujets sur ces questions ont *pratiquement* des chances sérieuses d'être posés lors des épreuves d'admission ou d'admissibilité. Même si une réforme des études est en gestation, il faut regretter que la localisation de l'École à Strasbourg ne soit pas mise à profit pour créer une synergie

avec les institutions européennes compétentes dans le domaine des droits de l'Homme. Le faible intérêt des futurs hauts fonctionnaires pour ces questions doit être déploré, alors que des thèmes de recherche collective ou des stages pourraient être développés dans ce domaine.

51. S'agissant des instituts régionaux d'administration (IRA) qui ont vocation de former les fonctionnaires territoriaux, le tableau d'ensemble semble comparable. Selon les différentes options des concours, une matière intitulée "*droit public et droit de l'Union européenne*" figure soit comme deuxième épreuve écrite, soit comme matière orale, mais rien dans le programme détaillé de cette matière ne vient mettre en relief les droits de l'Homme dans cet ensemble. Il en va de même avec la troisième épreuve écrite portant sur le "*droit constitutionnel*"¹⁵.

52. A un niveau inférieur dans la hiérarchie de la fonction publique, le concours externe de secrétaire administratif, comporte une épreuve plus précise sur l'"*organisation constitutionnelle et administrative de la France*", mais là encore aucune mention explicite n'est faite des libertés publiques et des droits de l'Homme dans un programme qui semble pourtant encyclopédique.

Recommandation :

La refonte des programmes de droit public ou de droit constitutionnel, à tous les niveaux des concours administratifs, devrait faire apparaître de manière explicite la place des droits fondamentaux, de leurs sources internes et internationales ainsi que de leurs garanties constitutionnelles et juridictionnelles comme une des composantes du droit public.

2°/ Les filières spécialisées.

53. Si les droits de l'Homme doivent être pris en compte dans les programmes généraux des concours administratifs, pour certaines professions une place spécifique doit leur être faite dans les concours de recrutement.

54. C'est déjà le cas avec les Centres régionaux de formation à la profession d'avocat (CRFPA) où l'arrêté du 29 janvier 1998 a introduit une épreuve obligatoire d'admission, sous forme d'un oral, portant sur "la protection des libertés et des droits fondamentaux". Cette excellente réforme a eu des incidences importantes sur la maquette des maîtrises de droit et sur le choix des étudiants, anticipant cette épreuve lors de leurs études (cf.*supra*).

55. Cette visibilité n'est pas encore aussi nette s'agissant du recrutement des magistrats, à travers le concours de l'École nationale de la magistrature (ENM) dont le programme établi par un arrêté du 5 mars 1973 a été modifié pour la dernière fois par l'arrêté du 25 octobre 1995. Certes plusieurs épreuves portent sur des matières générales, comme le droit pénal, ou le "*droit public et européen*", mais le programme de ces différentes matières mériterait une actualisation. Ainsi le programme qui, en matière de droit constitutionnel (I), mentionne toujours l'étude des "*démocraties marxistes*" à côté des "*démocraties occidentales*", vise dans un deuxième titre "*les libertés publiques consacrées par le droit positif français (reconnaissance, évolution, protection, contrôle) et les garanties des libertés individuelles*". Un point IV sur le droit européen évoque

¹⁵ Arrêté du 19 décembre 1997, JO 11 janvier 1998 ; scolarité des IRA, arrêté du 19 février 1993, JO 20 mars 1993.

enfin "la protection des droits de l'Homme, la Convention européenne des droits de l'Homme: les droits garantis, les procédures de garantie, l'application de la Convention européenne des droits de l'Homme par les juridictions nationales". Ce faisant, la logique d'ensemble des droits de l'Homme se trouve écartelée, et surtout la dimension internationale qui fait pourtant partie du "droit positif français" est cantonnée à l'étude du contentieux européen des droits de l'Homme. En pratique, de nombreux sujets portant sur les droits de l'Homme ont été posés lors des concours récents, ainsi l'épreuve de note de synthèse portait en 1998 sur "la liberté d'expression en droit français" avec un dossier comportant des décisions récentes de la Cour européenne des droits de l'Homme ou en 1999 sur "le droit au logement" avec un dossier où figurait aussi bien la DUDH que la jurisprudence interne. De même, des sujets de dissertation ont porté sur "art et liberté" ou sur "la laïcité à la française"...

56. S'agissant du concours des commissaires de police, l'arrêté du 5 janvier 1996 a prévu, à côté des épreuves d'admissibilité portant sur le droit administratif et sur le droit pénal général et la procédure pénale, une épreuve d'admissibilité sous forme d'un oral de "droit constitutionnel et libertés publiques". Le programme des libertés publiques est lui-même détaillé et précis, avec la théorie générale des libertés publiques d'une part, le régime juridique des principales libertés publiques d'autre part. Tout au plus peut-on regretter que l'étude des sources, essentiellement internes, ne prenne en compte que la DUDH, en laissant de côté tout le droit conventionnel.

Recommandation :

On peut considérer que le programme de l'épreuve orale - qui figure aussi bien pour le recrutement des avocats que pour celui des commissaires de police - pourrait utilement être transposé dans d'autres formations voisines s'agissant notamment de professions liées à l'exécution des lois. Par ailleurs le programme du concours de l'ENM devrait être mis à jour pour prendre en compte la dimension internationale des droits fondamentaux, non seulement à travers la Convention européenne, comme c'est déjà le cas, mais aussi les autres instruments internationaux de protection des droits de l'Homme que le juge français est amené de plus en plus souvent à interpréter et à appliquer.

C - La formation permanente.

57. Des efforts importants ont été entrepris récemment par le biais de la formation permanente, pour pallier les lacunes d'une formation initiale longtemps axée sur le seul droit interne, ou actualiser les connaissances acquises, dans une matière en pleine évolution, en raison de la place prise - depuis une dizaine d'années à peine - par la jurisprudence européenne relative aux droits de l'Homme dans tous les secteurs du droit, y compris dans les domaines administratif et économique. Ces efforts portent principalement sur les professions judiciaires, magistrats et avocats, mais il existe aussi des centres de réflexion prenant en compte la place des droits de l'Homme et des questions humanitaires (École d'état-major et les autres institutions du complexe de l'École militaire, Institut des hautes études de la sécurité intérieure) et des centres de formation dans nombre d'administrations (notamment dans la gendarmerie) qui mériteraient d'être signalés. Des initiatives de formation continue déconcentrée existent aussi au niveau des cours d'appel.

58. S'agissant du ministère de la justice, depuis de nombreuses années l'ENM organise chaque année à Paris, dans le cadre de ses sessions de formation permanente, un cycle approfondi d'une semaine portant sur le contentieux européen des droits de l'Homme, avec la participation d'universitaires et d'experts, qui est suivie par une trentaine de magistrats français - auxquels se joignent des magistrats étrangers en coopération avec le Conseil de l'Europe. Depuis 1996, la Direction de l'Administration Générale et de l'Équipement (DAGE) du ministère de la justice a mis au point sa propre formation aux droits de l'Homme pour les fonctionnaires de la Chancellerie, avec quatre conférences consacrées à l'histoire des droits de l'Homme, aux systèmes nationaux et internationaux, en mettant l'accent sur les incidences en droit français du contentieux européen. Un projet de formation interministérielle sur les droits de l'Homme est en préparation au sein du bureau de la coordination, de la formation et des relations professionnelles de la DAGE et du bureau des droits de l'Homme du Service des affaires européennes et internationales (SAEI).

Recommandation:

L'accent devrait être mis sur la formation initiale et continue des magistrats, par exemple en dédoublant la session de l'ENM en deux niveaux de formation - formation générale et formation spécialisée -. Par ailleurs, toute son importance doit être donnée à la formation des autres personnels, à tous les niveaux de la hiérarchie, notamment en soutenant les efforts entrepris par l'École nationale d'administration pénitentiaire et la Direction de l'administration pénitentiaire.

59. Parallèlement, en matière d'information, le SAEI assure le suivi des arrêts prononcés par la Cour européenne des droits de l'Homme en rédigeant et en diffusant des notes de synthèse sur les arrêts posant des questions de principe. Le bureau des droits de l'Homme fait ainsi un bilan de la jurisprudence mis en perspective par rapport à la pratique du droit interne. Par ailleurs, un haut magistrat de la Cour de cassation, rédige une fois par an une synthèse interne consacrée aux effets de la jurisprudence européenne sur la législation française. Deux chargés de mission ont été nommés récemment, respectivement auprès du Premier président de la Cour de cassation et du Procureur général, pour suivre la jurisprudence de la Cour européenne et l'application de la convention par la Cour de cassation. De même, au sein des Cours d'appel, un réseau de magistrats chargés des questions relatives au contentieux européen des droits de l'Homme a été mis en place au premier semestre 2000, à l'instar de ce qui s'est fait pour le droit communautaire avec le réseau judiciaire européen. Ces magistrats sont les correspondants du Bureau des droits de l'Homme, permettant ainsi d'associer plus étroitement les juridictions à la procédure devant la Cour de Strasbourg.

60. De son côté la profession d'avocat, compte-tenu de sa vocation spécifique de défenseur des libertés, contribue de façon active à l'éducation et à la formation aux droits de l'Homme. L'Institut des droits de l'Homme du barreau de Paris - créé grâce au rôle pionnier de Louis-Edmond Pettiti¹⁶ - comme les Instituts des autres barreaux français, ont poursuivi leur action auprès des professionnels de la justice par l'organisation de sessions de formation destinées aux élèves avocats ainsi que dans le cadre de la formation continue, par des publications régulières et l'organisation, notamment avec les Instituts de Bordeaux, de Barcelone et de Bruxelles, de colloques consacrés à des sujets comme: les droits de l'Homme et le milieu carcéral, le secret professionnel, la liberté d'expression et la protection contre le racisme, les procédures

¹⁶ Me Pettiti prit l'initiative de sessions réunissant chaque année à l'Unesco les instituts de recherche et de promotion des droits de l'Homme ainsi que les titulaires des chaires UNESCO.

disciplinaires des barreaux européens au regard de la Convention, etc. Il convient également de souligner l'importance que les organisations syndicales et internationales d'avocats attachent à la formation aux droits de l'Homme.

Recommandation:

Il serait utile de renforcer la synergie entre les initiatives trop souvent cloisonnées prises dans le monde judiciaire et dans le cadre universitaire, en favorisant la diffusion des travaux de doctrine et des chroniques de jurisprudence, mais aussi les débats d'idées et la réflexion collective entre les différents protagonistes. A cet égard les journées annuelles sur le bilan des affaires françaises devant la Cour européenne des droits de l'Homme qui sont organisées par l'Université de Paris XI, pourraient être généralisées dans les différentes juridictions de province, en réunissant universitaires, magistrats et avocats.

III

EXPERIENCES, OBSTACLES ET BONNES PRATIQUES

61. A côté des formations de base qui viennent d'être évoquées, il faut faire toute leur place à des initiatives plus ponctuelles de sensibilisation à l'égard d'un public "ciblé" ou du grand public. Cette prise en compte des actions de sensibilisation et de leurs limites nous amènera à rechercher quels sont les obstacles, les facteurs d'inertie, voire les résistances au changement qui peuvent freiner les efforts entrepris en matière d'éducation aux droits de l'Homme. Ces quelques exemples des initiatives et des résistances, nous conduira à mettre en avant des "bonnes pratiques" à consolider ou à développer.

III,1 - Les actions de sensibilisation du public.

A - Colloques.

62. Les colloques qui ont ponctué l'Année européenne contre le racisme, puis la célébration du Cinquantenaire de la DUDH ont été une occasion de valoriser la nécessité d'une éducation et d'une formation aux Droits de l'Homme. Dans le cadre des activités de la Mission interministérielle pour le Cinquantenaire, présidée par Robert Badinter, le colloque de Bordeaux, *Eduquer et former pour les droits de l'Homme*, organisé les 2-3 octobre 1998 avec le concours de la Commission française pour l'UNESCO, a défini ou redéfini l'éducation aux droits de l'Homme, mettant en évidence son rapport avec l'éducation civique : la citoyenneté, dans un État de droit, garantit l'effectivité des droits de l'Homme. On trouvera en annexe la synthèse de ce colloque, dont les participants affirmèrent, par ailleurs, la nécessité d'une formation des adultes commune à tous mais comportant des spécificités selon les professions. Des expériences de formation des maîtres à l'étranger ont été relatées, mettant en valeur le lien fondamental entre la visée des droits de l'Homme et la solidarité internationale. Par ailleurs les contenus théoriques des différents colloques préparatoires qui ont suivi peuvent être considérés comme autant de programmes d'éducation ou de formation aux droits de l'Homme ¹⁷. De même, le colloque international d'ouverture organisé par la CNCDDH à Paris les 14-15-16 septembre 1998 constitue une synthèse précieuse qui offre la possibilité d'une réflexion philosophique, politique et juridique sur la place des droits de l'Homme dans le monde d'aujourd'hui, susceptible d'intéresser les enseignants de lycée et des classes préparatoires supérieures ¹⁸. En bref, ce Cinquantenaire qui a attiré l'attention du grand public sur le texte fondamental de la DUDH a eu et doit avoir des prolongements dans le champ de l'éducation.

Recommandation :

Les synthèses des colloques de 1998 devraient être utilisées comme ligne directrice d'une formation aux droits de l'Homme, que ce soit dans le cadre scolaire, dans l'enseignement universitaire ou dans les actions éducatives que promeuvent les ONG. Par ailleurs, la publication à venir de l'intégralité des actes du colloque de Bordeaux serait un instrument de travail très précieux pour les spécialistes de l'éducation aux droits de l'Homme.

63. Il faut rappeler que la célébration du cinquantième anniversaire avait été officiellement couplée avec le 150^e anniversaire de l'abolition de l'esclavage en 1948 et

¹⁷ *Les droits de l'Homme à l'aube du XXI^e siècle*, Doc.fr. 1998.

¹⁸ *La Déclaration universelle des droits de l'Homme 1948-1998, Avenir d'un idéal commun*, La Documentation française, 1999.

avec le centième anniversaire du procès Zola qui a marqué un tournant de "*l'affaire Dreyfus*" en 1998. Ces deux événements ont donné lieu à des publications importantes, qu'elles soient d'origine publique ou privée. A côté des célébrations officielles culminant en décembre 1998, les organes les plus divers ont tenu à apporter leur contribution à la réflexion collective, qu'il s'agisse de *Label France* (le magazine d'information du ministère des affaires étrangères), du journal mensuel d'*Air France* qui avait réalisé un numéro spécial, des publications d'ONG (Amnesty International, la FIDH, ou *Hommes et libertés* pour la Ligue des droits de l'Homme, etc.) ou de revues confessionnelles (*Croire aujourd'hui*, etc.)... La préparation de la Conférence mondiale contre le racisme de 2001 devrait également permettre de renouveler les efforts de sensibilisation déjà entrepris dans le cadre de la campagne du Conseil de l'Europe de 1996 puis dans le Cadre de l'Année européenne lancée par l'Union européenne en 1997.

64. L'ENM organise également cette année, en novembre 2000, en étroite liaison avec les Universités et les Barreaux un important colloque consacré au 50^e anniversaire de la Convention européenne des droits de l'Homme avec la participation de la Garde des sceaux et des plus hautes autorités judiciaires. Pour importants qu'ils soient ces anniversaires ne doivent pas rester des événements circonstanciels, mais marquer une prise de conscience durable des enjeux qui se posent en matière d'éducation et de formation.

B - Concours et prix.

65. Le 10 décembre de chaque année, les plus hautes autorités françaises remettent le *Prix des droits de l'Homme de la République française*, destiné à récompenser cinq lauréats pour leur action sur le terrain en faveur des droits de l'Homme dans le monde. Ce prix, doté financièrement par le gouvernement, est décerné par la CNCDH qui choisit le ou les thèmes annuels et qui vote pour attribuer les cinq prix, ainsi que cinq mentions. L'information sur le prix est largement diffusée par les ambassades ainsi que par les ONG. Ce prix, dont le palmarès depuis sa création est particulièrement représentatif, constitue une modalité importante de la diffusion des droits de l'Homme et des valeurs de justice et de solidarité. Il contribue à donner une reconnaissance internationale, une impulsion matérielle et surtout un soutien moral à un certain nombre d'associations de défense des droits de l'Homme, notamment lorsqu'elles sont particulièrement vulnérables dans leur pays d'origine.

66. Par ailleurs, la CNCDH et le ministère de l'Éducation nationale remettent chaque année, le *prix René Cassin*, destiné à récompenser, sur un thème spécifique, une action ou un travail, concernant les droits de l'Homme, réalisé par une classe de collège ou de lycée d'enseignement général ou professionnel. Dans chaque Académie les établissements publics ou privés peuvent concourir. Un jury sélectionne les meilleurs travaux régionaux et le jury national décerne trois prix (collège, lycée, enseignement professionnel). Les travaux présentés sont très divers, dossiers collectifs réalisés par une classe tout au long de l'année scolaire, mêlant dossiers de presse, enquêtes et poèmes, oeuvres d'art, dossiers présentant des expositions, des films, ..., traduisant ainsi avec beaucoup d'imagination et d'originalité, l'idéal des droits de l'Homme chez les jeunes.

Recommandation:

Les meilleurs travaux consacrés par le prix René Cassin devraient être diffusés par le ministère de l'Éducation nationale pour valoriser les résultats obtenus et

témoigner de la vitalité du prix auprès du public. Des campagnes d'affichage pourraient ainsi marquer chaque année l'événement, avec le soutien de parrainages de services publics, comme la RATP ou la SNCF, de mécènes privés et de partenaires du monde des médias (publicité, presse, télévision) ...

67. De nombreuses initiatives privées, proches de ce qui vient d'être montré, existent. Ainsi le journal *La Croix l'Événement* décerne chaque année un prix à une personne pour son action sur le terrain. La Ville de Nantes attribue chaque année le prix de l'Edit de Nantes, pour le combat en faveur des droits de l'Homme et de la tolérance, cette ville a organisé une exposition intitulée "Les anneaux de la mémoire", en référence à la traite négrière qui a marqué son histoire. L'Institut des droits de l'Homme du barreau de Bordeaux a créé le prix Ludovic Trarieux... Le journal *Phosphore*, en collaboration avec le mémorial de Caen, organise chaque année entre les lycéens un concours de plaidoiries sur les droits de l'Homme. Le concours de plaidoiries René Cassin, organisé par une association d'étudiants strasbourgeois, *Juris Ludi*, avec le soutien du Conseil de l'Europe, réunit chaque année une cinquantaine d'équipes venant de tous les pays, pour des plaidoiries fictives devant la Cour européenne des droits de l'Homme. De son côté, la *Société française pour le droit international* a créé en 1998 un prix annuel des droits de l'Homme décerné au meilleur travail juridique consacré aux droits de l'Homme.

68. De nombreuses ONG (Clubs de l'UNESCO, Ligue de l'enseignement, Amnesty International, ATD Quart Monde, le Secours Populaire, la Croix Rouge, le Secours Catholique, la Voix de l'enfant, la Ligue des droits de l'Homme, les Comités d'actions de la Résistance, Médecins du Monde, le MRAP et la LICRA, SOS Racisme, l'ACAT etc.) lancent, à intervalles plus ou moins réguliers, des activités, des concours, des jeux, des malettes pédagogiques, des expositions visant à sensibiliser, ou mieux à faire réaliser aux jeunes et aux adultes des actions "droits de l'Homme" à caractère pédagogique. De même des institutions culturelles, comme le Centre Pompidou, et plus récemment le *Parc de La Villette*¹⁹, l'*Historial de la Grande Guerre* de Péronne²⁰ ou le *Mémorial de Caen* organisent des cycles de conférences, des "ateliers" de réflexion, des colloques et des expositions souvent remarquables sur des thèmes relatifs aux droits de l'Homme et aux enjeux de la justice pénale internationale.

Recommandation:

Il serait très utile que le fruit de tous ces efforts puisse être mieux diffusé et sauvegardé. Des expositions tournantes devraient être envisagées et un archivage systématique mis au point pour conserver affiches et matériaux, en liaison avec des centres de documentation historique, comme la Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC) qui a elle-même déjà réalisé plusieurs expositions importantes sur des thèmes concernant les droits de l'Homme.

III.2.- Résistances au changement en matière d'Éducation aux Droits de l'Homme

69. Face à ce foisonnement d'initiatives officielles ou privées, allant des forces vives de la société civile aux sommets de l'État, on doit s'interroger sur les limites rencontrées

¹⁹ *Travail de mémoire 1914-1998* coll. *Autrement*, n°54, 1999. Un cycle de séminaires réunissant régulièrement un public de 300 personnes était couplé avec des expositions impressionnantes sur le génocide cambodgien ou la guerre en Bosnie, Eric Stover et Gilles Peress, *Les tombes, Srebrenica et Vukovar*, Scalo Zurich, 1998.

²⁰ Christian Caujolle, *Photographier la guerre ? Bosnie, Croatie, Kosovo*, Historial, 2000.

par tous ces efforts de formation et de sensibilisation. L'exercice est difficile, et - pour empirique qu'il est - forcément subjectif et par conséquent contestable. Mais nous avons cru nécessaire, au-delà du bilan important des acquis, d'amorcer une interrogation collective sur les résistances au changement en matière d'éducation aux droits de l'Homme. Nous avons déjà mis en lumière un obstacle important, celui du recours exclusif la notion de citoyenneté, surtout lorsqu'elle est accolée à celle de nationalité, de civisme, d'éducation civique ne se référant pas suffisamment aux droits de l'Homme ²¹. Mais il existe d'autres obstacles, plus insidieux, que nous voulons combattre ou contourner pour que s'affirme clairement la volonté d'éduquer et de former aux droits de l'Homme.

70. Le consensus politique sur le primat des droits de l'Homme est relativement récent en France. Né du programme de la Résistance, en réaction aux horreurs de la dernière guerre, ce consensus a marqué le Préambule de la Constitution de 1946 tout comme la genèse de la DUDH ²². Les crises de l'après-guerre, que ce soit la décolonisation ou la guerre froide, donneront une actualité dramatique à la cause des droits de l'Homme, marquée par de forts clivages idéologiques. Depuis la chute du mur de Berlin et la "*fin des idéologies*", la démocratie pluraliste, l'État de droit et les droits de l'Homme semblent aujourd'hui faire l'objet d'un consensus général des responsables politiques et des différents partis, hormis une frange extrémiste. Pour autant, le postulat qui fait de la France "*la patrie des droits de l'Homme*" est trop souvent un prétexte pour récuser toute critique et refuser toute remise en cause, malgré les heurs et les malheurs de notre histoire depuis la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789.

71. Bien plus, l'ancienneté du discours français sur les droits de l'Homme, le consensus qui s'est forgé peu à peu à leur sujet prête désormais le flanc au risque de banalisation. Les droits de l'Homme ne sont plus un "enjeu" ou un "combat", même si les grandes causes humanitaires en France et dans le monde mobilisent plus que jamais l'opinion publique. La faculté de mobilisation pour des actions concrètes reste entière, qu'il s'agisse des droits de l'Homme au quotidien, de justice ou de solidarité, mais c'est le discours "abstrait" des droits de l'Homme qui semble distant et inadapté, comme si les grands mots devenaient creux à force d'être répétés. Tout se passe souvent comme si les droits de l'Homme allaient de soi, comme un acquis qui n'aurait plus à être défendu... En ce sens, les droits de l'Homme ne sont pas remis en cause en tant que tels sur le plan théorique et ils restent des impératifs pratiques pour chacun, mais ils ne seraient plus "à la mode". De même que "trop de justice tue la justice", un certain discours moralisateur sur les droits de l'Homme aurait contribué à affadir les droits de l'Homme, à créer non pas tant le rejet que l'ennui ou l'indifférence.

72. A cet égard, le discours intellectuel est symptomatique, avec la dénonciation croissante du "*conformisme idéologique*", des ravages de la "*pensée unique*" ou des abus de la "*pensée correcte*" transposée de la "*political correctness*" américaine. Ce nouveau discours est ambivalent, faisant tout d'abord appel à une tradition profondément libérale fondée sur l'esprit critique, qui est au coeur de l'interrogation philosophique et de l'éveil de la conscience individuelle. C'est en ce sens que nombre de professeurs de philosophie récuseraient l'idée même d'avoir à enseigner les droits de l'Homme, comme une forme de morale civique ou d'idéologie républicaine. A l'âge d'or de la III^e République, le grand historien Lucien Febvre avertissait déjà: "*L'histoire qui*

²¹ Cf. annexe.

²² Eric Pateyron, *La contribution française à la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, René Cassin et la Commission consultative des droits de l'Homme*, La Doc.fr., 1998.

sert, c'est une histoire serve"... Mais ce discours critique, ancré dans une grande tradition universitaire attachée au libéralisme intellectuel, risque de servir d'alibi à un tout autre discours, négatif celui-là, qui cache mal, derrière la mise en cause de la "dictature intellectuelle", des "multinationales des droits de l'Homme" ou des "ayatollahs des droits de l'Homme", l'inversion du vocabulaire et fait du "droit-de-l'hommisme" le miroir de ce qu'il entend combattre. La facilité avec laquelle cette nouvelle mode intellectuelle tend à galvauder le discours sur les droits de l'Homme ne manque pas d'inquiéter. Loin d'être seulement un tissu éculé de bons sentiments, les droits de l'Homme seraient le nouvel ennemi à dénoncer !

73. La prétendue "politisation des droits de l'Homme" est un phénomène ambigu, où des valeurs et des "politiques" différentes sont en cause. Le combat pour les droits de l'Homme a pris la forme de mobilisation pour des causes très diverses, complémentaires le plus souvent, mais distinctes. Il s'agit aussi bien, aux yeux de l'opinion publique, de la lutte contre les dictatures d'hier et d'aujourd'hui - avec le débat de fond sur le bilan d'un passé totalitaire et les questions de responsabilité et d'impunité - que de la dénonciation des violations massives et systématiques des droits de l'Homme, nées de guerres civiles ou de crises internes. C'est également le combat pour la dignité et la justice, la lutte contre l'exclusion et l'extrême pauvreté, le racisme et la peine de mort, que ce combat soit mené dans son propre pays ou à l'étranger. C'est tout autant la lutte politique contre les partis extrémistes et les "ennemis de la liberté"... Bien d'autres causes peuvent être invoquées au nom des droits de l'Homme, au risque d'une dérive ou d'une récupération. Les déceptions historiques des plus idéalistes ne font que renforcer le scepticisme ambiant.

74. Le débat est rendu encore plus complexe par l'utilisation sélective et même parfois le détournement de l'invocation des droits de l'Homme dans le discours étatique à des fins politiques ou militaires. Loin de s'opposer à la *Realpolitik* classique au nom d'un idéal moral, les droits de l'Homme ne seraient alors qu'un instrument de plus, sinon une arme, de l'impérialisme occidental. A cette aune, les droits de l'Homme risquent d'être manipulés, instrumentalisés, discrédités pour des fins politiques, quitte à désorienter une opinion publique sceptique sur les résultats d'une telle "diplomatie des droits de l'Homme" ou d'une croisade pour le droit et la démocratie. Ce déplacement des enjeux tend à réduire les droits de l'Homme à "la poursuite de la politique par d'autres moyens", pour paraphraser Clausewitz. La confusion ainsi introduite avec les objectifs et les moyens de la protection et de la promotion des droits de l'Homme, dans chaque pays comme au sein de la communauté internationale, ne peut que rendre plus difficile une véritable pédagogie des droits de l'Homme.

75. Au-delà de ce constat général, il faudrait pouvoir recenser les difficultés propres à chaque secteur concerné, notamment la presse et les médias, les responsables politiques, le monde judiciaire, les enseignants, etc. Pour s'en tenir à un exemple, les professions judiciaires, restent sans doute assez marquées par un certain "nationalisme juridique". Cet attachement au droit national a ses lettres de noblesse, dans une conception de l'État où la loi est "l'expression de la volonté générale" et où la justice est rendue au nom du peuple français. Elle a aussi des raisons pratiques, dans la mesure où il est plus facile pour le juriste de droit écrit de connaître le "Code" que de chercher les évolutions d'une jurisprudence marquée de plus en plus fortement par les influences de la *common law* et surtout d'avoir à arbitrer entre les exigences de la loi nationale et celles du droit international. Les notions de "droit flou" et de "droit commun" européen montrent assez toutes les difficultés intellectuelles de cette reconstruction juridique pour le praticien. A

ces obstacles de fond, s'ajoutent les difficultés de la documentation, notamment dans des petites juridictions mal équipées ou isolées où les "grandes" affaires relatives aux droits de l'Homme semblent lointaines, alors que chaque juge est quotidiennement responsable du "délai raisonnable" ou de la présomption d'innocence.

76. Bien plus, dans le domaine judiciaire, la garantie des droits de l'Homme concerne au premier chef plus souvent les "coupables" que les innocents. Une certaine méfiance à l'égard des contraintes "excessives" imposées par le respect des droits de l'Homme, y compris des principes indérogeables, est sensible à tous les niveaux dans les milieux professionnels concernés. La presse et l'opinion publique sont elles-mêmes promptes à s'indigner devant des condamnations de la France par la Cour européenne des droits de l'Homme. Face à tout droit de regard international, la première réaction des responsables ministériels est trop souvent de repli. Là encore, à tous les niveaux, une pédagogie du bon usage des garanties internationales serait indispensable.

77. En dehors de ces situations limites, la presse française s'intéresse peu aux droits de l'Homme. Les événements positifs ne sont sans doute pas des "événements", mais la place faite au contentieux européen par des quotidiens de référence est fort réduite, alors qu'un journal comme le *Times* publie régulièrement un supplément sur les questions juridiques et analyse en détail les arrêts de la Cour de Luxembourg et de la Cour de Strasbourg, au même titre que la jurisprudence de la Chambre des lords. Plus généralement, le fait qu'il n'existe pas dans les médias de rubrique spécialisée consacrée aux droits de l'Homme entraîne leur dilution notamment parce que l'on parle alors de situations souvent lointaines et que le traitement de nos informations est très hexagonal. A fortiori, les émissions destinées au grand public, y compris les émissions culturelles, font souvent peu de cas des enjeux en matière de droits de l'Homme, notamment dans les pays lointains. Pourtant, là aussi, la presse écrite et audiovisuelle, mais aussi les nouveaux médias, à travers le foisonnement des nouvelles technologies, ont un rôle essentiel à jouer en matière de diffusion des droits de l'Homme.

78. On est en droit de se demander pourquoi il aura fallu près d'un demi siècle après l'adoption par les Nations Unies de la DUDH pour en arriver à la conception *d'un cadre d'action intégré concernant l'éducation à la paix, aux droits de l'Homme et à la démocratie, cadre d'action défini par l'UNESCO*, c'est-à-dire à la mise en œuvre du préambule de la Déclaration invitant à s'efforcer, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés. Cette question vaut pour un système scolaire français accroché dans la pratique à une éducation civique qui n'arrive toujours pas, même après avoir été reconstruite durant la dernière décennie, à surmonter ses contradictions et qui continue à faire de l'apprentissage du fonctionnement des institutions et de la référence exclusive à la citoyenneté les seuls objectifs mesurables de son efficacité. Récemment encore, à l'occasion d'une enquête concernant l'épreuve d'éducation civique au brevet des collèges, combien de confidences de professeurs pour évoquer « le refuge dans les éléments institutionnels ». Il y a là une particularité française liée sans doute à diverses phases de l'histoire de la France et à une conception étroite et rigide de la citoyenneté.

III.3 - "Bonnes Pratiques" à développer

79. Il ne s'agit pas, même si la posture critique est requise pour combattre les manquements aux droits de l'Homme, que nous souhaitons positives et en référence à la

DUDH, avec une critique permanente des violations des droits ou un pessimisme constant. Aussi présentons-nous quelques “bonnes pratiques” porteuses d’avenir et encourager les autorités publiques aussi bien que les ONG à les poursuivre et à les prolonger. Le terme de “bonnes pratiques” est de plus en plus utilisé, dans le domaine des relations internationales, pour désigner des actions qui peuvent devenir durables et développer une culture démocratique. Nous nous contenterons ici d’indiquer des actions ou des pratiques ayant directement trait à l’éducation aux droits de l’Homme (dont les droits de l’enfant) qui ont connu ou connaissent une réussite patente et gardent pour l’avenir toute leur pertinence.

80. Plus qu’une liste de “bonnes pratiques” (de “bonnes recettes” souvent obsolètes face à la singularité de toute action humaine), nous voudrions formuler le critère majeur à l’aune duquel il nous serait désormais possible d’évaluer en quoi consiste précisément une “bonne pratique”. Car l’important est sans doute moins de respecter au coup par coup la dignité d’autrui, que de définir les mécanismes propres à généraliser ce respect - par exemple à travers l’exercice des professions qui donnent la possibilité de jouir de ces droits (santé, police, armée...). Il ne suffit pas en effet de s’interdire de violer des droits d’autrui ; il faut aussi oeuvrer au bien commun. L’indifférence à l’autre conduit nécessairement à l’anéantissement du lien social. Et le critère fondamental n’est pas seulement de respecter la dignité des autres, mais de construire solidement des compétences personnelles susceptibles de faire progresser le respect, par chacun, de tous les droits. Ces “bonnes pratiques” sont d’ampleur inégale, comme le montrent les exemples qui suivent.

A - Une initiative en direction des enfants

B- Un exemple de formation à l’éthique et aux droits de l’Homme dans les disciplines professionnelles ayant trait à la santé.

C - Dimension internationale de la formations aux droits de l’Homme

A - Une initiative en direction des enfants

81. Le Parlement des enfants réunit chaque année, depuis 1994, 577 enfants (soit le nombre des députés siégeant à l’Assemblée Nationale) représentant, en qualité de députés juniors élus par leurs camarades de classe, l’ensemble des circonscriptions législatives de métropole et d’outre-mer. Cette manifestation, qui résulte d’une initiative des Présidents successifs de l’Assemblée nationale, est organisée en partenariat avec le ministère de l’Éducation nationale et se déroule au Palais Bourbon. L’objectif de cet événement est d’offrir aux jeunes écoliers de France une leçon d’éducation civique “*grandeur nature*” en leur proposant de découvrir la fonction de législateur et de l’exercer le temps d’un Parlement des enfants. Ils sont invités à rédiger, en classe, une proposition de loi sur le thème de leur choix, au terme d’une discussion qui doit leur apprendre ce qu’est le débat démocratique. Ils sont ensuite conviés à venir siéger au Palais Bourbon pour se prononcer, par un vote solennel, en faveur de celle des 577 propositions de loi qu’ils jugeront la meilleure.

82. La préparation du Parlement des enfants s’étend sur toute la durée de l’année scolaire. Les classes intéressées (élèves de 10-11 ans - CM2) font acte de candidature auprès des services des inspections d’académie dont elles relèvent. Il appartient ensuite aux inspecteurs d’académie de choisir les classes qui participeront au Parlement des enfants. Les classes sélectionnées reçoivent une documentation sur l’organisation, le fonctionnement de l’Assemblée, sur le statut et le rôle du député, ainsi que sur l’événement. Les élèves s’engagent avec l’aide de leurs enseignants, à un travail de

réflexion et d'expression aboutissant à la rédaction d'une proposition de loi sur le sujet de leur choix, comprenant trois articles et de deux questions adressées au Président de l'Assemblée nationale et au ministre en charge de l'enseignement. Ces travaux sont transmis à des jurys académiques. Ceux-ci sélectionnent les deux propositions de loi qu'ils jugent les meilleures. Entre temps chaque classe aura procédé à la désignation de l'élève qui la représentera le jour du Parlement des enfants : il sera le “ député junior ” de la circonscription dans laquelle est située sa classe.

83. Une fois la sélection des jurys académiques transmise au ministère de l'Éducation nationale, un jury national se réunit pour examiner les propositions de loi retenues par les jurys académiques. Il en sélectionne à son tour dix, mais sans les classer, le classement étant effectué par les députés junior, le jour du Parlement des enfants. Les dix propositions de loi, imprimées sous la forme de documents parlementaires, sont envoyés dans les classes participantes pour y être discutées par les élèves. Chaque classe choisit la proposition de loi qui a sa préférence et que le député junior sera chargé de défendre devant ses collègues le jour du Parlement des enfants. Quant aux quatre questions qui leur seront posées dans l'hémicycle, le Président de l'Assemblée nationale et le ministre chargé de l'enseignement les choisissent parmi celles retenues par les jurys académiques.

84. Le jour de la manifestation les députés juniors se retrouvent au Palais Bourbon pour une journée qui se déroule en deux temps. Le matin, les enfants se réunissent au sein de 20 commissions, présidées par des députés “ seniors ” qui ont pour mission d'animer un débat sur les dix propositions de loi. Au terme de ce débat, un vote est organisé pour classer les propositions de loi, chaque député junior votant pour celle choisie par sa classe. Le classement issu de l'ensemble des votes en commission permet d'établir un palmarès définitif pour les propositions de loi arrivées aux rangs 4 à 10, provisoire pour les trois premières puisque celles-ci seront à nouveau soumises au vote des députés juniors en séance publique. L'après-midi la séance débute par un discours du Président de l'Assemblée nationale. Puis vient le moment des questions, posées alternativement au Président et au ministre, qui répondent aux enfants. Après quoi, les députés juniors représentant les classes dont les propositions de loi sont arrivées aux trois premiers rangs le matin montent à la tribune des orateurs pour lire l'exposé des motifs de leur texte. Le Président met ensuite aux voix chacune des propositions de loi. Le résultat des scrutins successifs est annoncé par le Président qui proclame alors le palmarès définitif du Parlement des enfants.

85 - Quelques semaines plus tard, la proposition de loi arrivée n°1 - ou, si elle pose des problèmes, par exemple de recevabilité, une autre des dix classées - est reprise par le député “ senior ” de la circonscription concernée, qui la dépose en son nom personnel sur le Bureau de l'Assemblée nationale. Ce texte fait alors l'objet d'une procédure classique, comme toute autre proposition de loi. Une fois le texte adopté à l'identique par les députés et les sénateurs, la proposition de loi est promulguée et publiée au Journal Officiel, elle devient ainsi une loi de la République²³.

²³ La première loi issue du Parlement des enfants concernait les fratries. Il s'agit de la loi n°96-1238 du 30 décembre 1996 (JO du 1er janvier 1997). Une deuxième loi du 14 mai 1998 (n°98-381) portait sur les droits de l'enfant orphelin et le conseil de famille (JO du 19 mai 1998). La troisième loi proposait d'interdire l'achat par les écoles et les collectivités locales de fournitures fabriquées par les enfants dans des pays qui ne respectent pas les droits de l'enfant. Elle date du 9 juin 1999 (n°99-478) au JO du 10 juin 1999. Le dernier Parlement des enfants s'est conclu par l'adoption d'une proposition de loi visant à renforcer le rôle de l'école dans la prévention et la détection des mauvais traitements à enfants. Elle a été promulguée le 6 mars 2000 (n° 2000-197) au JO du 7 mars 2000.

86. Le Parlement mondial des enfants s'inscrit dans le prolongement de cette première expérience, à l'initiative de l'Assemblée nationale et de l'UNESCO, avec pour objectif d'adresser au monde un message de fraternité et d'espérance ainsi que des recommandations concrètes pour améliorer les conditions de vie des Hommes et des femmes qui feront le XXIème siècle. Le Parlement a rassemblé au Palais Bourbon près de 380 collégiens et lycéens, venus de l'ensemble des États membres de l'UNESCO. Initiative unique en son genre, le Parlement mondial des enfants a mobilisé près de 400 classes et plus de 10 000 élèves de par le monde. Le très important travail de réflexion et de dialogue qu'ont entrepris, dans leur pays, les classes participant au Parlement mondial s'est poursuivi à Paris et a débouché sur l'adoption du "*Manifeste de la Jeunesse pour le XXIème siècle*". Celui-ci sera versé comme contribution au programme "*Pour une culture de la paix et de la non violence*" coordonné par l'UNESCO, après la décision de l'ONU de faire de l'an 2000 "*l'année internationale de la culture de la paix*" des années 2001-2010 la "*décennie internationale de la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence au profit des enfants du monde*", des années 1995-2005 la *décennie de l'Éducation aux Droits de l'Homme*. Le 26 octobre 1999, ce manifeste a été présenté à l'ouverture de la Conférence générale de l'UNESCO, pour être communiqué solennellement à l'Organisation des Nations Unies lors des réunions du Millénaire. Faisant suite au Parlement mondial des enfants, la Commission française pour l'UNESCO, avec le concours et le soutien de nombreux partenaires français, organisera en 2001 une rencontre de jeunes dite « rencontre internationale de la fraternité ».

B - Le développement de l'enseignement de l'éthique et des droits de l'Homme dans le domaine de la santé

87. Nombre de professions se sont préoccupées de la dimension éthique de leur pratique. Mais cette préoccupation elle-même peut varier en fonction des circonstances et des nouveaux défis rencontrés, chaque profession accusant, au fil des temps, progrès et régressions en matière d'éthique. Au début des années 1990, certaines universités françaises ont créé des diplômes de troisième cycle consacrés à l'éthique dans des formations médicales et scientifiques. Le contexte de création des premiers enseignements universitaires d'éthique biomédicale permet de comprendre leurs liens avec les droits de l'Homme.

88. En 1989, à l'issue d'une conférence sur l'éthique médicale, les professeurs Hamburger et Bernard soulignaient que l'année de la commémoration du bicentenaire de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen devrait être l'occasion de réfléchir et d'agir en faveur de son respect par les milieux médicaux et de la recherche. L'université de Paris V, grâce à sa composition multidisciplinaire put relever le défi. Des réunions préparatoires, fréquentes et animées mettant en présence médecins, biologistes, psychologues, sociologues, anthropologues, économistes et juristes, permirent de jeter les bases d'un enseignement ainsi que d'une recherche dans le cadre d'un laboratoire d'éthique. Les juristes eurent le souci constant de ne pas réduire l'éthique à ce que le droit autorisait. La dimension des droits de l'Homme a servi de fil conducteur dans l'élaboration du programme des enseignements juridiques présents aux trois niveaux des études médicales. Le troisième cycle (DEA et doctorat, et DESS d'éthique au quotidien) mérite une attention particulière. Il s'agit d'une formation pluridisciplinaire s'adressant aux médecins mais aussi aux divers personnels de santé, à

des non médecins, juristes, philosophes, biologistes... pour le DEA, à tout titulaire d'une maîtrise déjà engagé ou non dans la vie professionnelle. Point de rencontre des problématiques des sciences de la biologie de la médecine et du droit, assumant une double vocation d'enseignement et de recherche, le DEA d'éthique biomédicale fonctionne depuis l'année universitaire 1991-92.

89. Jean Bernard, alors président du Comité National d'Éthique, dans sa conférence inaugurale sur "*l'éthique en 1992*" fit une part importante au contexte de création de ce DEA, c'est à dire aux droits de l'Homme. Par la suite, les conférences inaugurales ne manquèrent jamais de s'y référer, soit expressément dans leur titre soit dans le contenu, on citera pour exemple privilégié, la conférence de Peter Leuprecht, Secrétaire général adjoint du Conseil de l'Europe "*éthique et droits de l'Homme*" du 17 janvier 1995. L'enseignement fait appel à des collègues étrangers, le laboratoire d'éthique travaillant en relation avec le réseau du Conseil de l'Europe "Formation de formateurs en éthique" qui met en lien des facultés de médecine européennes.

90. La création et le développement d'un enseignement et d'une recherche en éthique dans le domaine médical ne se sont pas limités à l'université de Paris V. Très tôt l'université de Paris XII a développé un enseignement et une recherche transdisciplinaire de troisième cycle, comme Rennes et Bordeaux, grâce à la présence en leur sein de plusieurs UFR. Actuellement, l'université de Paris XI amorce une expérience particulièrement intéressante et pionnière, en liaison avec l'espace éthique de l'AP/HP (assistance publique/hôpitaux de Paris). Il s'agit d'introduire la dimension éthique et des droits de l'Homme dans les trois cycles y compris le premier à la faveur de l'introduction des sciences sociales en première année. Un volet juridique et institutionnel confié à des enseignants de la faculté Jean Monnet familiarisera les étudiants de Kremlin-Bicêtre à la notion de personne et aux droits de l'Homme. D'autres institutions que l'université ont pris conscience de la nécessité de former les personnels de santé de quelque niveau qu'ils soient à l'éthique et aux droits de l'Homme. Le personnel infirmier tout particulièrement.

91. Les expériences rapportées pour intéressantes qu'elles soient présentent une faiblesse commune, résultant de leur empirisme. L'indispensable enseignement des droits de l'Homme et de l'éthique dans des cursus qui débouchent sur des professions potentiellement concernées, n'a rien de systématique. Il est tributaire de bonnes volontés individuelles, des hasards tenant aux nominations aux mutations. L'empirisme a ses bienfaits mais en l'espèce il conduit à des ruptures dans le développement d'une formation indispensable. Il faudrait, tout en respectant aussi l'autonomie des universités rendre l'enseignement des droits de l'Homme et de l'éthique biomédicale plus systématique.

Recommandation :

La création systématique de chaires d'éthique biomédicale et de droits de l'Homme est nécessaire. Des chaires UNESCO seraient très utiles dans ce cadre.

92. A l'issue du colloque international AMADE-UNESCO "Bioéthique et droits de l'enfant" des 28-29-30 avril 2000 une "Déclaration de Monaco" a été adoptée ; le souhait de sa divulgation, par le biais d'un enseignement universitaire destiné aux médecins et aux chercheurs, a permis de prendre la mesure de l'effort à fournir pour que les universités comme les autres lieux de formation aux professions de santé

développent un enseignement d'éthique biomédicale structuré autour des droits de l'Homme.

C - Dimension internationale de la formation aux droits de l'Homme

93. La dimension internationale est une part intégrante de la formation aux droits de l'Homme, qui est en elle-même une ouverture sur le monde, mais aussi parce que la formation elle-même ne saurait être cloisonnée. Il va de soi que les *cursus* scolaires et les filières universitaires qui ont été décrites concernent l'ensemble des élèves et des étudiants scolarisés en France. L'Université française traditionnellement est elle-même largement ouverte aux étudiants étrangers qui viennent y achever leur formation, notamment pour du DEA/DESS et pour un doctorat. Mais à côté de cette offre de formation générale, il faut faire place à une offre plus spécifique qui s'adresse à des "publics" étrangers, à l'occasion de cours d'été ou de cycles spécialisés de formation. L'inventaire de ces actions, menées en France ou à l'extérieur, est toutefois rendu plus difficile par leur nature internationale. Certaines opérations menées à l'initiative ou avec le soutien d'institutions françaises ou francophones, ne sont pas "françaises" en tant que telles, mais il a semblé indispensable de mentionner ici, même brièvement, ces prolongements des expériences de formation qui font l'objet du présent rapport.

94. Certaines institutions, localisées en France, ont un rayonnement international, comme l'*Institut international des droits de l'Homme*, créé en 1968 à Strasbourg par René Cassin, au lendemain de l'attribution de son prix Nobel de la paix. L'Institut, grâce au soutien de la municipalité de Strasbourg, s'est installé récemment dans de nouveaux locaux fonctionnels, proches du Palais des droits de l'Homme du Conseil de l'Europe. Chaque été, depuis plus de trente ans, l'Institut organise une session d'enseignement d'un mois consacrée aux droits de l'Homme. Les cours et les séminaires sont animés par des universitaires venant de tous les horizons, ainsi que par des praticiens des organisations internationales, comme les Nations Unies et le Conseil de l'Europe. La 31^e session, tenue en juillet 2000, a réuni 347 participants, originaires de 87 pays, qui ont suivi les cours dans quatre cycles linguistiques: 189 étudiants anglophones, 123 francophones, 45 hispanophones et 40 arabophones. Un cycle plus bref consacré aux réfugiés a été mis en place plus récemment avec le concours du HCR : cette année plus de 400 demandes ont été présentées pour 40 places. Par ailleurs, des sessions décentralisées sont régulièrement organisées à travers le monde, ainsi que des colloques comme prévu en octobre 2001 à l'Université Senghor d'Alexandrie qui portera sur la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples. L'Institut entend prolonger cet action en matière d'enseignement et de documentation par une politique active de publications ainsi que par le développement d'un site propre.

95. Dans le même esprit, depuis 1992, des *Universités d'été internationales de formation de formateurs en droits de l'Homme et citoyenneté démocratique* réunissent chaque année, pendant tout le mois de juillet, 60 à 80 stagiaires venant d'une cinquantaine de pays, exerçant ou s'apprêtant à exercer une profession directement concernée par l'humain. Organisée par la "Fondation internationale des droits de l'Homme *l'Arche de la fraternité* " en partenariat avec *l'Association pour le développement des libertés fondamentales*, grâce au soutien du ministère français des Affaires étrangères et de l'Agence de la francophonie, cette formation a pour objet d'offrir aux participants la possibilité d'identifier et de maîtriser leur propre rôle dans le processus de démocratisation de leur pays. Son contenu fait alterner les cours

quotidiens, pluridisciplinaires et généralistes sur les droits de l'Homme et la citoyenneté démocratique, avec des exposés et des conférences/débats donnés par des spécialistes sur divers thèmes d'actualité. Les travaux en ateliers, avec la présence d'animateurs favorisant les discussions et les réflexions autour des questions posées par les stagiaires, permettent aux participants d'élaborer et de formuler des avant-projets de mise en oeuvre, d'actions de promotion et d'éducation aux droits de l'Homme. En fonction de l'utilité et de la faisabilité des avant-projets présentés à l'issue de la session, leur réalisation peut être ultérieurement soutenue par les entités organisatrices ou d'autres partenaires. Jusqu'à ce jour, ces universités ont formé près de 700 participants désormais organisés en réseau.

96. Les instances de la francophonie ont également développé leurs programmes propres, notamment avec l'expérience de l'Institut des hautes études francophones qui a organisé des cycles longs et des cycles courts faisant toute sa place à la problématique des droits de l'Homme. L'Agence universitaire de la francophonie a également mis au point en 1996 un programme annuel de formation diplômante de 3^e cycle sur "Les droits fondamentaux", qui est géré par les Universités de Nantes et de Paris X. La formation a pour base une quinzaine de cassettes vidéo - mêlant une série de cours magistraux par des universitaires issus des différents pays francophones, des témoignages de personnalités et d'experts - accompagnées d'un dossier pédagogique sur papier. Cette formation à distance, - permet un encadrement d'étudiants avancés et de professionnels, notamment de magistrats, de fonctionnaires ou d'enseignants, et un contrôle des connaissances tout au long de la formation. Devant le succès de l'expérience, l'AUF a décidé de renouveler la formation, avec un matériel pédagogique performant, mettant en oeuvre toutes les nouvelles technologies.

97. De son côté, depuis 1996, sur la demande de la CNCDH ²⁴ *l'Institut international d'administration publique*, qui est un organisme rattaché aux services du Premier ministre, organise chaque année deux cycles courts d'un mois environ - un cycle en Français (quatre semaines, septembre-octobre 2000) et désormais un cycle en Anglais (trois semaines, juin-juillet 2000) - sur "la protection internationale des droits de l'Homme", dont le programme vise la formation spécialisée des membres et des cadres des *Institutions nationales de protection et de promotion des droits de l'Homme* existantes ou à créer. Les membres de la CNCDH sont étroitement associés à la formation, en constituant le noyau régulier des intervenants du cycle. De même, les stagiaires de l'IIAP assistent à certaines activités de la CNCDH, en même temps qu'ils visitent les principales institutions judiciaires et administratives françaises. Les stagiaires bénéficient de bourses du gouvernement français. De la même manière (cf. supra), certaines activités de formation permanente de l'Ecole nationale de la magistrature (ENM), à Bordeaux comme à Paris, sont ouvertes aux magistrats ou aux futurs magistrats étrangers, notamment les magistrats d'Afrique francophone et d'Europe centrale et orientale. Il faut souligner que la présence de ces magistrats étrangers est aussi très enrichissante pour les magistrats français et contribue à l'ouverture sur la dimension internationale et le droit comparé d'une formation traditionnellement centrée sur le droit national.

²⁴ Il s'agissait d'une des conclusions de la première réunion des Institutions nationales de protection et de promotion des droits de l'Homme, tenue à Yaoundé en février 1996.

IV

PERSPECTIVES

98. Tout d'abord l'analyse des obstacles à vaincre ou à contourner doit être poursuivie par les comités, commissions officielles chargés de la défense et de la promotion des droits de l'Homme notamment la CNCDH et la Commission française pour l'UNESCO.

Pour ce faire des relations suivies avec la presse écrite, radiodiffusée, télévisuelle sont à établir ou à élargir.

99. La consolidation et le pérennisation des « bonnes pratiques » présentées, leur mise en cohérence et leur mise en valeur par les différents ministères et autres protagonistes font partie intégrante des perspectives que l'on doit assigner à ce Plan d'action afin que l'Éducation et la formation aux droits de l'Homme deviennent l'axe majeur de toute forme d'éducation.

IV,1. Participer à l'éducation à la citoyenneté européenne

100. La France est très attachée à une construction d'une Europe des droits de l'Homme. Cette construction implique que dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité, enfants et jeunes soient sensibilisés à l'idée même d'une Europe unie, pacifique, démocratique, respectant et défendant les droits de l'Homme.

101. « Éducation à la citoyenneté démocratique », c'est le nom donné à un projet du Conseil de l'Europe, lancé en 1997. Ambitieux, souvent novateur, ce projet, né d'un mandat du Sommet des chefs d'État et de Gouvernement, puis de la Conférence des Ministres, vise à définir une éducation à la citoyenneté « fondée sur les droits et responsabilités des citoyens dans une société démocratique ». Il a fait l'objet de travaux importants au sein de la Direction de l'Éducation et de la Culture. L'approche est délibérément intersectorielle, en liaison avec l'Union européenne et l'UNESCO ainsi qu'avec plusieurs fondations et les Centres européens de la Culture de Genève et de Delphes. Le projet a également été conduit en coopération avec plusieurs ONG. Il visait à la fois :

- à préciser le concept de citoyenneté démocratique
- à observer et analyser des expériences observées dans une vingtaine de « sites », afin de fournir des éléments significatifs sur les conditions de réussite ou d'échec,
- à former à l'éducation à la citoyenneté démocratique, formelle et informelle, en relation avec les moyens d'information, de communication et de diffusion.

102. Dans un rapport sur les compétences et les concepts clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), François Audigier écrit : « *il s'agit d'une citoyenneté fondée sur les principes et valeurs du pluralisme : prééminence du droit, respect de la dignité humaine, de la diversité culturelle vécue comme un enrichissement* ». Il ajoute : « *les concepts de participation, de démocratie ou de citoyenneté participative semblent de plus en plus reconnus comme centraux pour l'avenir de notre « vivre ensemble »* ». Il s'agit de faire en sorte que chacun prenne sa place dans la société et contribue à son développement à quelque niveau que ce soit, au delà de l'acte politique de voter. Il s'agit pour chacun d'avoir la maîtrise de son cadre de vie. La réduction des obstacles à la participation, notamment socio-économiques, fait partie intégrante de toute stratégie visant au renforcement de la citoyenneté démocratique » et, pourrions-nous ajouter, du respect des droits de l'Homme. Retenons aussi de ce rapport un classement en quatre dimensions (non étanches) des éléments de la citoyenneté démocratique : politique et juridique (relative aux droits et obligations), sociale (avec une composante essentielle de solidarité), économique (production, consommation, travail) et culturelle (renvoyant à l'histoire, aux représentations et valeurs des héritages propres et communs). Travaillant sur la citoyenneté ainsi conçue, le Conseil et les regroupements d'ONG poursuivent nombre de travaux relatifs aux droits de l'Homme, par exemple la parité

Hommes/femmes, la lutte contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance, la cohésion sociale, l'exclusion par la pauvreté ou le chômage, etc... Le projet européen concerne aussi bien les ONG que le Ministère de l'Éducation Nationale. Il devrait se déployer et être soutenu pendant la décennie des Nations Unies en multipliant les sites expérimentaux.

IV, 2 La médiation et la formation aux droits de l'Homme

103. Il n'est pas incongru de rapprocher les droits de l'Homme et la médiation, définie comme un mode de construction et de gestion de la vie sociale grâce à l'entremise d'un tiers neutre indépendant sans autre pouvoir que l'autorité que lui reconnaissent les personnes qui l'auront choisi ou reconnu librement. Il faut attirer l'attention sur toutes les fonctions de la médiation, car la médiation est trop souvent prise dans la nébuleuse des modes alternatifs de règlement des conflits. La médiation constitue un moyen de formation aux droits de l'Homme, tant pour des raisons de fond que pour des raisons de méthodes. Le système de valeurs sur lequel repose la médiation fait une large place aux droits de l'Homme. Son processus, fait de continuité et de pédagogie de la relation, proche de la maïeutique, semble particulièrement adapté à une formation civique active. Les droits de l'Homme et la médiation reposent sur des valeurs communes. Leur interaction est utile dans une éducation civique au quotidien.

104. Droits de l'Homme et médiation ont des valeurs communes tant éthiques que philosophiques. Cela résulte tout d'abord de l'indivisibilité des droits de l'Homme. Les droits de l'Homme forment un tout qu'ils soient politiques ou sociaux. La médiation développant le lien social fait partie du même ensemble que les libertés politiques. La médiation nécessite la liberté et l'égalité entre les partenaires de médiation. Elle a donc besoin du contexte des droits de l'Homme pour fonctionner, mais en même temps elle les stimule et les renforce. En reconnaissant la valeur positive des conflits elle repousse la tentation totalitaire qui nie l'expression des différences individuelles au profit d'une fusion imposée par l'État tout puissant. Médiation et droits de l'Homme ont pour référence la même valeur fondamentale : la dignité humaine²⁵.

105. La médiation peut contribuer à créer le contexte favorable à la naissance, au respect, au renforcement des droits de l'Homme. Un consensus forgé grâce à la médiation peut constituer la meilleure garantie des droits de l'Homme. Le recours aux juridictions est exceptionnel, alors que l'action de la médiation est quotidienne. Les droits de l'Homme et la médiation entretiennent des rapports complets et réciproques :
- une pratique de la médiation sans référence aux droits de l'Homme n'aurait pas de sens. Entériner, passer sous silence une violation aux droits de l'Homme à l'occasion d'une médiation ferait de la médiation un mode d'action très inférieur à l'action juridictionnelle. Ceci vaut aussi bien pour la médiation de règlement des conflits (on n'imagine pas qu'une médiation s'exonère des garanties qu'assure la justice) que pour la médiation de lien social qui ne doit pas verser dans des dérives communautaires en oubliant la caractère universel des droits de l'Homme.

²⁵ Dans cette perspective, la dignité est la qualité que l'individu tire à la fois de sa valeur unique d'individu et de sa valeur universelle d'Homme, entraînant le respect des droits opposables à l'État comme aux individus. L'article 1 de la DUDH fait de la dignité le fondement des droits de l'Homme ; la décision du Conseil constitutionnel du 27 juillet 1994 rendue à propos des lois bioéthiques reconnaît la valeur constitutionnelle de la dignité de la personne humaine.

La médiation se caractérise par un processus proche de la maïeutique. Par la qualité d'écoute réciproque qu'elle développe, la médiation assure l'effectivité, au quotidien, de la dignité.

Donc, une formation sérieuse à la médiation ne peut faire l'impasse sur les droits de l'Homme qui lui donne son sens. Les organismes chargés de la promotion des droits de l'Homme ne devraient pas tarder à évaluer les apports possibles de la médiation en ce domaine par le biais de formations communes aux médiateurs et aux défenseurs des droits de l'Homme.

IV,3. L'éducation des droits de l'Homme tout au long de la vie

106. La formation des adultes, en particulier des professionnels qui sont conduits à se référer aux droits de l'Homme dans les problèmes d'éthique que rencontrent les professions, constitue l'un des objectifs majeurs de ce plan d'action. Les travaux de la CNCDH sur ce thème, de même que le colloque de Bordeaux déjà cité, ont montré l'utilité de sessions de formation où les droits de l'Homme seraient présentés et mis en rapport avec les codes de déontologie déjà existants ou les chartes d'éthique professionnelle à construire. C'est ainsi qu'a été adopté par la CNCDH le 17 novembre 1999, un *Avis portant sur la formation aux droits de l'Homme pour les professions s'exerçant en relation directe avec la personne humaine* que voici : « Dans le cadre de la Décennie des Nations unies pour l'éducation aux droits de l'Homme, la Commission nationale consultative a proposé une "Charte d'éthique commune aux professions s'exerçant en relation directe avec la personne humaine", à laquelle ont adhéré, à ce jour, vingt et une professions des secteurs publics et privé dans les domaines de l'économie, de l'éducation, de l'habitat, de la justice, de la santé et de la sécurité. Ces professions, qui ont pour mission, quel que soit leur statut, de veiller quotidiennement à la protection de la dignité humaine, ont réaffirmé leur attachement aux principes de la DUDH. Elles prennent ainsi l'engagement d'inclure ces principes dans leur éthique comme dans leurs programmes de formation. Concernant le secteur public et les professions réglementées, la Commission nationale consultative des droits de l'Homme demande au Premier ministre de prendre les mesures nécessaires afin que :

- 1 - les concours de recrutement dans la fonction publique comportent une épreuve portant sur les principes et les garanties des droits de l'Homme ;
- 2 - les formations initiales et continues comportent obligatoirement des modules d'initiation et d'approfondissement des droits de l'Homme, liées aux pratiques professionnelles quotidiennes ».

107. Les syndicats sont intéressés, par vocation, aux problèmes inhérents à la formation professionnelle. Aussi est-il important de souligner l'adhésion des confédérations syndicales à l'idée de faire progresser les droits de l'Homme dans et par les formations professionnelles. Les organisations syndicales interprofessionnelles faisant partie de la CNCDH, contribuent également à l'Éducation et à la Formation aux droits de l'Homme. En vertu de l'article 411.1 du Code du travail, elles ont pour objet « l'étude et la défense des droits ainsi que des intérêts matériels et moraux, tant collectifs qu'individuels, des personnes visées par leurs statuts ». En outre, les syndicats agissent en permanence pour l'effectivité et la promotion des droits économiques et sociaux des travailleurs, contre le racisme, et plus largement pour les libertés démocratiques, au plan national mais également au plan international. Ils mettent en œuvre à ce titre des programmes spécifiques de formation et d'éducation aux droits de l'Homme qui les engagent dans la

lutte contre toutes les formes de discrimination et pour la dignité de la personne humaine.

108. La formation des maîtres, parce que ces derniers sont, de fait, les acteurs essentiels de l'éducation aux droits de l'Homme dans le système scolaire, requiert une attention toute particulière. Aussi l'appel à l'initiative des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, afin de prévoir des stages de formation continue ou d'université d'été comme celles qu'organise l'Institut International des droits de l'Homme de Strasbourg à l'adresse des enseignants fait-il partie des perspectives envisagées pour ce Plan d'action. Il s'agit ici de combler une lacune : si l'Éducation Nationale a placé la connaissance des droits de l'Homme au cœur des programmes d'Éducation Civique, elle n'a pas réussi, pour l'instant, à élaborer des programmes de formation qui aideraient les enseignants chargés de cette éducation, au collège et au lycée, à mieux connaître le contenu et l'esprit des textes énonçant les droits de l'Homme, leurs implications juridiques, la façon dont ils sont garantis et rendus effectifs dans le droit international comme en droit interne.

IV,4. Formation aux droits de l'Homme et éthique des sciences

109. « Parmi les nombreux problèmes qui se posent lorsqu'on cherche à éliminer les causes concrètes qui font obstacle au respect effectif des droits de l'Homme, on n'en rencontre pas de plus immédiats et de plus graves que ceux soulevés par les liens entre le progrès scientifique et celui des droits de l'Homme. » C'est ce qu'affirmait René Cassin en 1972. C'est ce qui reste vrai et actuel en l'an 2000. Les conséquences d'une telle prise de conscience sur l'éducation et la formation sont patentes. C'est dès maintenant qu'au lycée et dans les universités, l'apprentissage des connaissances scientifiques doit être accompagné d'une réflexion éthique se référant aux droits de l'Homme. Ainsi, pour prendre cet exemple, la présentation des connaissances ayant trait au génome humain, devrait comporter à tout le moins la mention de la « Déclaration universelle sur le génome humain et les droits de l'Homme » adoptée par l'UNESCO en 1997 puis par les Nations Unies. Cette déclaration souligne notamment le devoir de « *promouvoir, aux différents niveaux appropriés, la création de comités d'éthique indépendants, pluridisciplinaires et pluralistes* », et d'encourager leurs échanges et leur mise en réseaux. Elle insiste sur l'importance de l'éducation et de la formation, afin de « *renforcer la prise de conscience des responsabilités de la société et de chacun de ses membres face aux problèmes fondamentaux* » posés par les développements de la science dans les domaines de la biologie, de la génétique et de la médecine. La « Déclaration sur les responsabilités des générations présentes envers les générations futures », adoptée également par l'UNESCO en 1997, étend le champ de ces recommandations aux problèmes concernant le développement durable et la préservation de l'environnement.

POUR CONCLURE, les recommandations et les perspectives contenues dans ce Plan d'action - lequel devrait être largement diffusé en France - auront des chances d'aboutir si ce Plan est présenté à toutes les autorités concernées ; si le suivi des propositions est assuré par le Comité de liaison pour la Décennie des Nations Unies conjointement avec les ministères s'impliquant dans la formation aux droits de l'Homme. Ce plan sera

consolidé et enrichi (en 2001) des programmes de formation élaborés ou réalisés par ces ministères.

111. Le Comité de liaison pour la Décennie des Nations Unies a l'avantage d'être composé de membres appartenant à deux Commissions qui ont pour mission l'une la défense et la promotion des droits de l'homme en donnant des avis au Premier ministre sur les questions, nationales et internationales, posées par l'actualité et l'avenir, l'autre la liaison constante avec l'UNESCO, notamment en matière d'éducation et de droits de l'Homme.

112. L'UNESCO s'est engagée explicitement, conjointement avec les Nations Unies dans le lancement de la Décennie pour l'éducation aux droits de l'Homme et dans des programmes internationaux promouvant diverses recommandations et plans d'action ayant trait à « L'éducation à la paix, aux droits de l'Homme, à la démocratie ». La France entend poursuivre sa participation active à ces programmes.

113. Dans le même esprit, nous avons mentionné dans le chapitre « Perspectives », la volonté française de coopérer avec le Conseil de l'Europe, en continuité avec ce qui a été déjà réalisé soit en matière d'éducation aux droits de l'Homme (de 1983 à 1994) soit en matière d'éducation à la Citoyenneté démocratique. Le Comité de liaison entend inciter à la multiplication de sites expérimentaux, dans le domaine de l'éducation formelle comme dans celui de l'éducation non formelle et de la formation tout au long de la vie, sur ces deux axes d'éducation, en coopération aussi bien avec l'UNESCO qu'avec le Conseil de l'Europe et l'Union Européenne.

Le Comité de liaison espère qu'ainsi, progressivement, le DROIT A L'EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME deviendra effectif.

Récapitulation des recommandations :

Recommandation §36 :

L'application et l'effectivité du programme d'Éducation Civique des collèges devraient être évaluées le plus rapidement possible par l'Inspection Générale chargée de cet enseignement. A l'issue de cette évaluation, une information systématique des professeurs de Collège, avec présentation des concepts juridiques essentiels et des textes fondateurs des Droits de l'Homme, devrait être entreprise.

Recommandation §37 :

Dans le cas où les programmes de l'École élémentaire seraient modifiés, il serait souhaitable d'axer les connaissances en matière d'Éducation Civique sur les Droits de l'Enfant, sur le rapport entre droits et obligations, rapport que les élèves ne pensent pas spontanément. Des expériences nombreuses ont montré que des enfants de 8 à 12 ans sont capables de comprendre avec précision les articles de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Recommandation §38 :

La "culture du débat" n'étant pas très présente dans la pédagogie française, des réunions des professeurs chargés de cet enseignement en lycée doivent être suscitées pour consolider ce nouveau mode d'apprentissage et encourager les enseignants et les chefs d'établissement des lycées à bien l'organiser. Il est souhaitable de former un corps d'enseignants aptes à intégrer la dimension juridique de cet enseignement.

Recommandation §39 :

Le recensement de tous ces projets, dont ont connaissance les services des rectorats dans les Académies devrait être réalisé par le ministère de l'Éducation nationale, ce qui constituerait un encouragement notoire pour les élèves et les enseignants qui sont à leur initiative.

Recommandation §40 :

Mieux montrer que citoyenneté et droits de l'Homme se fondent mutuellement. Intituler toute action, tout programme visant la citoyenneté "Éducation à la citoyenneté et aux Droits de l'Homme".

Recommandation §46 :

Dans les enseignements juridiques d'un cours semestriel consacré aux aspects européens et internationaux des droits fondamentaux devrait être systématiquement proposé dans le cadre de la maîtrise, afin de prolonger le semestre obligatoire de Licence. Dans un premier temps, il importerait d'offrir très largement cette possibilité de choix aux étudiants, en l'assortissant dans la mesure du possible, de travaux dirigés, pour lesquels la matière offre un champ méthodologique très propice. Par ailleurs, cette formation devrait être obligatoire pour certaines filières spécialisées, notamment la maîtrise de droit-mention carrières judiciaires.

Recommandation §48 :

L'adéquation actuelle entre "l'offre" de formation, les possibilités de stages ou d'expériences pratiques et les débouchés professionnels semble assez satisfaisante, s'agissant des meilleures filières. Mais un bilan d'ensemble des filières existantes devrait être entrepris, en consultant les étudiants sur leurs attentes et leurs résultats, mais aussi en associant le monde professionnel et le monde associatif à cette réflexion sur les méthodes et les finalités d'un enseignement "spécialisé" en la matière.

Recommandation §52 :

La refonte des programmes de droit public ou de droit constitutionnel, à tous les niveaux des concours administratifs, devrait faire apparaître de manière explicite la place des droits fondamentaux, de leurs sources internes et internationales ainsi que de leurs garanties constitutionnelles et juridictionnelles, comme une des composantes du droit public.

Recommandation § 56 :

On peut considérer que le programme de l'épreuve orale - qui figure aussi bien pour le recrutement des avocats que pour celui des commissaires de police - pourrait utilement être transposé dans d'autres formations voisines s'agissant notamment de professions liées à l'exécution des lois. Par ailleurs le programme du concours de l'ENM devrait être mis à jour pour prendre en compte la dimension internationale des droits fondamentaux, non seulement à travers la Convention européenne, comme c'est déjà le cas, mais aussi les autres instruments internationaux de protection des droits de l'Homme que le juge français est amené de plus en plus souvent à interpréter et à appliquer.

Recommandation §58 :

L'accent devrait être mis sur la formation initiale et continue des magistrats, par exemple en dédoublant la session de l'Ecole Nationale de la Magistrature en deux niveaux de formation - formation générale et formation spécialisée -. Par ailleurs, toute son importance doit être donnée à la formation des autres personnels, à tous les niveaux de la hiérarchie, notamment en soutenant les efforts entrepris par l'Ecole nationale d'administration pénitentiaire et la Direction de l'administration pénitentiaire.

Recommandation § 60 :

Il serait utile de renforcer la synergie entre les initiatives trop souvent cloisonnées prises dans le monde judiciaire et dans le cadre universitaire, en favorisant la diffusion des travaux de doctrine et des chroniques de jurisprudence, mais aussi les débats d'idées et la réflexion collective entre les différents protagonistes. A cet égard les journées annuelles sur le bilan des recours concernant la France devant la Cour européenne des droits de l'Homme qui sont organisées par l'Université de Paris XI, pourraient être généralisées dans les différentes juridictions de province, en réunissant universitaires, magistrats et avocats.

Recommandation §62 :

Il serait très utile que le fruit de tous ces efforts puisse être mieux diffusé et sauvegardé. Des expositions tournantes devraient être envisagées et un archivage systématique mis au point pour conserver affiches et matériaux, en liaison avec des centres de documentation historique, comme la Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC) qui a elle-même déjà réalisé plusieurs expositions importantes sur des thèmes concernant les droits de l'Homme.

Recommandation §66 :

Les meilleurs travaux consacrés par le prix René Cassin devraient être diffusés par le ministère de l'Éducation nationale pour valoriser les résultats obtenus et témoigner de la vitalité du prix auprès du public. Des campagnes d'affichage pourraient ainsi marquer chaque année l'événement, avec le soutien de parrainages de services publics, comme la RATP ou la SNCF, de mécènes privés et de partenaires du monde des médias (publicité, presse, télévision) ...

Recommandation §68 :

Il serait très utile que le fruit de tous ces efforts puisse être mieux diffusé et sauvegardé. Des expositions tournantes devraient être envisagées et un archivage systématique mis au point pour conserver affiches et matériaux, en liaison avec des centres de documentation historique, comme la Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC) qui a elle-même déjà réalisé plusieurs expositions importantes sur des thèmes concernant les droits de l'Homme.

Recommandation §91 :

La création de chaires d' « éthique biomédicale et de droits de l'Homme » et de chaires de l'UNESCO est nécessaire.

Recommandation finale :

Une réflexion pluridisciplinaire entre scientifiques, philosophes et juristes serait très utile pour dépasser les « clivages » professionnels et enrichir la conception commune des droits de l'Homme, sur le modèle des travaux remarquables menés par l'UNESCO dans les années cinquante sur le racisme.

ANNEXE

L'EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME DANS LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS

Rapport de Mme Francine BEST pour le rapport annuel de la France dans le cadre de la
Décennie des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'Homme.

1997

Éducation formelle des enfants et des jeunes de 3 ans à 18 ans

L'Éducation aux droits de l'Homme s'est progressivement structurée en France depuis une quinzaine d'années, au point d'être parvenue, en 1997, à être le centre d'une éducation à la citoyenneté, à l'école et par l'école.

Les changements de termes ont une signification précise : dans les établissements scolaires on ne parle plus ni d'"enseignement" des droits de l'Homme, ni d'"instruction" civique mais d'éducation.

C'est, au reste, à partir des travaux de la recherche pédagogique française posant la nécessité de ce changement de termes que l'UNESCO a adopté définitivement la formule "Éducation aux droits de l'Homme".

L'éducation comprend aussi bien la volonté de transformer des attitudes, des comportements, que celle de transmettre des savoirs. C'est l'interaction entre pratiques et connaissances qui importe et qui est susceptible de transmettre et de faire construire, par chaque enfant, des VALEURS. Le triptyque savoirs - pratiques - valeurs constitue le fondement pédagogique d'une Éducation aux droits de l'Homme.

I

Une histoire récente... et importante

On ne saurait rendre compte de la situation actuelle (1997) de l'éducation aux droits de l'Homme en France, sans retracer rapidement l'histoire récente de cette orientation dans le système scolaire.

En 1982, le ministre de l'éducation Nationale Alain SAVARY demande expressément à l'Institut National de Recherche Pédagogique de travailler à l'instauration d'un enseignement des droits de l'Homme qui puisse remplacer l'instruction civique, devenue désuète et peu appliquée. De nombreuses personnalités, venues tant des ONG de défense des droits de l'Homme que du monde des juristes ou du ministère de l'Éducation Nationale ont coopéré à cette mission, puis à la recherche pédagogique qui lui a succédé. Ce groupe de travail s'est largement appuyé sur des expériences menées sous l'égide de la Commission nationale française de l'UNESCO, dans une centaine d'établissements scolaires²⁶.

En 1985, le nouveau ministre de l'Éducation Nationale Jean-Pierre CHEVENEMENT, décide de réinstaurer une heure hebdomadaire pour l'Éducation Civique, à l'école élémentaire et surtout au collège (École moyenne - élèves de 12 à 16 ans). Des programmes nouveaux sont élaborés qui s'inspirent largement des travaux de recherche conduits par l'INRP à partir de 1982 (voir ci-dessus). Toutefois ce programme d'éducation civique, même s'il est largement consacré aux droits de l'Homme en classe de 4ème du collège (élèves de 13 à 14 ans) reste par trop marqué par la tradition qui consiste à enseigner le fonctionnement des institutions politiques françaises plutôt qu'à responsabiliser les élèves et à faire prendre conscience de la valeur universelle des droits de l'Homme.

Aussi en 1989, comme pour les autres disciplines scolaires d'ailleurs, le ministre de l'Éducation Nationale Lionel JOSPIN décide-t-il de confier à un nouvel organisme -

²⁶ On trouve un résumé de ces expériences dans *International education in twelve countries*, Publication de la Commission finlandaise pour l'Unesco, n°37, 1986.

le Comité National des Programmes - le soin de refondre complètement les programmes. Le travail accompli par l'un des groupes de ce Comité (le groupe de travail disciplinaire Éducation Civique) s'inspire largement des travaux de recherche de l'INRP cités plus haut.

Ce groupe communique sans cesse ses travaux et les étapes de sa réflexion à la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme qui est ainsi associée de 1989 à 1995 aux modifications souhaitables pour que ces programmes d'éducation civique soient totalement ou pleinement centrés sur les droits de l'Homme, que la vie scolaire elle-même devienne un instrument d'apprentissage de la démocratie.

Les échanges entre ce groupe de travail avec l'UNESCO même (pour préparer le cadre intégré d'action pour l'éducation à la Paix, aux droits de l'Homme, à la démocratie, issu des congrès de Malte, de Montréal (1993), de Genève (1995), comme avec la Commission française pour l'UNESCO) ont été fort nombreux, ce qui explique l'adéquation entre les programmes français d'éducation civique et CLLX d'éducation aux droits de l'Homme.

Ce bref historique permet de comprendre, espérons le, comment, en France, Éducation aux droits de l'Homme et éducation civique se sont peu à peu confondues. Pour les pédagogues et les chercheurs français, l'éducation civique ne peut être actualisée que si elle est fondée sur la transmission des valeurs liées aux droits de l'Homme, qui sont aussi celles de la République française. Le corollaire est que l'éducation aux droits de l'Homme trouve ainsi un horaire stable pour transmettre la connaissance de ces droits, pour réfléchir à leur valeur.

Cette connaissance s'appuie, comme l'éducation civique, sur des pratiques démocratiques qui doivent imprégner toute la vie des établissements scolaires, comme, par exemple, l'élection des délégués de classe, l'élaboration négociée du règlement intérieur., des projets d'action de solidarité internationale etc... Ces pratiques et ces actions, en liaison avec les cours d'éducation civique, forment progressivement la conscience de la valeur des droits de l'Homme.

II

Les programmes officiels et obligatoires et l'Éducation aux Droits de l'Homme

En France, les objectifs, les contenus d'enseignement et d'éducation sont fixés par des programmes nationaux. Pour tout enseignant il est obligatoire de suivre ces programmes. Cependant, les adaptations à des situations locales et aux élèves en difficulté sont souhaitables et possibles. Donner une part plus ou moins importante à tel ou tel thème relève de la liberté pédagogique de l'enseignant. Aussi le système scolaire français est-il beaucoup plus diversifié que l'aspect national et obligatoire des programmes ne pourrait le faire croire. Il est néanmoins de la plus haute importance de

montrer la relation existant entre ces programmes (notamment ceux d'Éducation Civique) et l'éducation aux droits de l'Homme.

L'éducation aux droits de l'Homme dans les écoles maternelles françaises

Les écoles maternelles accueillent les enfants de 2 à 6 ans. Le droit à l'éducation pour tous, à partir de 3 ans, est affirmé dans la Loi d'orientation de 1989.

Effectivement, ces écoles accueillent 100 % de la population des enfants de 5 ans, 97 % de la tranche d'âge de 4 ans, 90 % des enfants de 3 ans alors même que cette école n'est pas obligatoire.

Le programme de ces écoles est un programme d'objectifs plus que de contenus. On trouve une approche des droits de l'Homme dans les objectifs ayant trait à la socialisation de l'enfant et à l'apprentissage du "vivre ensemble", préalable nécessaire à toute éducation aux droits de l'Homme. Le respect de l'autre, le respect des règles de la vie scolaire quotidiennes sont constamment appris par l'action aussi bien que dans les activités de langage et de communication.

Extraits :

"A l'école maternelle, l'enfant doit d'abord apprendre à vivre dans un groupe d'adultes et d'enfants. Il se trouve ainsi en situation d'apprendre à communiquer et construit les premières bases d'une éducation civique à sa mesure."

"Domaines d'activités de l'école maternelle : VIVRE ENSEMBLE

... Apprendre à de jeunes enfants à vivre ensemble est le premier objectif visé. Chacun d'eux peut ainsi apprendre à partager avec d'autres des activités et des espaces communs, à entretenir des relations privilégiées avec les adultes de l'école. Chacun découvre progressivement un monde qui n'est pas seulement régi par des relations de dépendance mais par des règles de vie collective auxquelles on peut se référer. L'enfant devient ainsi un acteur dans la communauté scolaire. Il doit assumer des responsabilités à sa mesure, expliquer ses actions, écouter le point de vue de l'autre. Il apprend à discuter des problèmes qui se posent dans la vie quotidienne. Accueilli, intégré dans la société de la classe, l'enfant grandit tout en construisant sa personnalité au travers des relations qu'il noue avec les adultes qui l'entourent comme avec ses camarades. Il affirme ainsi son identité et la fait reconnaître tout en reconnaissant celle des autres. Il apprend à accepter et à respecter les règles de la vie en société"... Ce cheminement vers une plus grande autonomie n'est possible que parce que le langage permet tout à la fois de réguler les relations sociales, de les expliciter et, donc, de les anticiper. Ainsi, apprendre à vivre ensemble, c'est aussi apprendre à communiquer"...

L'éducation aux droits de l'Homme dans les écoles élémentaires (6 à 11 ans)

C'est avec l'école élémentaire que commence, à l'âge de six ans, l'enseignement obligatoire. Tous les enfants vivant sur le sol français bénéficient de cet enseignement et de cette éducation. Il existe actuellement, formant le 1er degré de l'enseignement 41.412 écoles que fréquentent 4.200.000 enfants environ

Dès ce niveau c'est dans le domaine de l'éducation civique que les droits de l'Homme apparaissent le mieux. Ce constat ne signifie nullement que les activités en langue maternelle, en Histoire, en géographie ne contribueraient pas à l'éducation aux droits de l'Homme. Apprendre aux élèves à prendre la parole, à argumenter, à exprimer leur pensée par écrit, à créer des poèmes qui célèbrent la paix ou la fraternité, toutes

activités situées dans l'apprentissage de la langue française, contribue bien évidemment à l'éducation aux droits de l'Homme. L'ensemble des programmes ne pouvant être cité, nous retiendrons quelques extraits du texte présentant objectifs et contenus de l'éducation civique.

Pour le cycle II (première et deuxième années de l'école élémentaire, plus connues sous le terme de Cours préparatoire et cours élémentaire), on peut lire :

" La vie en commun : une pratique réfléchie

Au cours des diverses activités de la classe et de l'école, on poursuivra trois objectifs :

- Respect de la personne de soi et des autres

Prise de conscience du devoir de respecter les autres et du droit au respect pour soi-même dans l'identité, la personnalité, l'intégrité physique, les biens et l'expression de la pensée de chacun.

- Respect du bien commun et du cadre de vie

Initiation à la gestion de l'environnement, cadre de vie des hommes et bien commun de tous.

- Prise de conscience des règles de la vie en commun
Prise de conscience des règles de la vie commune dans la classe et dans l'école (prise de parole, camaraderie, entraide, coopération). Sens des responsabilités : valeur de la parole donnée et de l'engagement réciproque...

Le cycle III de l'école élémentaire accueille les élèves de 8 à 11 ans. Le programme d'éducation civique pour ce niveau indique :

- Respect de soi

Sens de la vérité

Sens de la justice

- Respect de l'autre

Sens de la dignité de la personne humaine, respect de l'intégrité physique.

Respect de la liberté de conscience.

Accueil et respect des personnes malades et handicapées.

- Le devoir de responsabilité

Sens du débat démocratique

Sens de la responsabilité personnelle et collective face aux problèmes liés aux DROITS DE L'HOMME et aux atteintes qu'ils subissent (en particulier discrimination et violence), à l'environnement et aux atteintes qu'on lui porte, aux ressources individuelles, collectives et sociales et à leur caractère limité et à la santé et à la protection qu'on lui doit.

- La vie civique dans la société

Dignité et droits de la personne humaine ;

La déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (1789)

La vie démocratique

La protection des personnes

La protection sociale et la solidarité
La protection du patrimoine commun naturel et culturel
La liberté d'expression et d'information.

L'éducation aux droits de l'Homme au collège (premier cycle du second degré élèves de 11 à 16 ans - enseignement obligatoire)

Les collèges scolarisent la totalité de la population des jeunes de 11 à -16 ans soit 3.500.000 élèves.

C'est incontestablement au collège, parce que les élèves, préadolescents et adolescents, sont assez mûrs pour comprendre les concepts et les valeurs liés aux droits de l'Homme, que l'éducation civique se présente comme une véritable éducation aux droits de l'Homme .

L'histoire, la géographie; l'enseignement de la littérature sont aussi partie prenante de cette éducation.

Enfin, c'est au collège que l'apprentissage de la vie démocratique, par la participation des élèves au fonctionnement du collège, par la pratique de l'élection des délégués des élèves (Décret de février 1991) par l'élaboration ou la réélaboration de règlements intérieurs prend toute sa dimension et tout son sens.

Ici encore, les programmes (comme l'application des décrets sur les droits des élèves) sont obligatoires et donc, valent pour tous les établissements scolaires de ce niveau. Les nouveaux programmes (1995, 1996, 1997) ne sont, parfois qu'imparfaitement appliqués. Toutefois ce problème devrait être progressivement résolu par la formation des professeurs d'histoire et de géographie qui ont la charge des heures consacrées à l'éducation civique.

Voici des citations, extraites des introductions aux programmes des quatre années du collège, qui montrent qu'en France, l'éducation civique est entièrement fondée sur la connaissance et le respect des droits de l'Homme. L'introduction au programme de sixième dit ceci :

"L'éducation civique est une formation de l'Homme et du Citoyen. Elle poursuit trois objectifs principaux

- 1) L'éducation à la citoyenneté et aux DROITS DE L'HOMME par la compréhension des principes, des institutions, de la loi dans notre république.
- 2) L'apprentissage du jugement, notamment par la pratique de l'argumentation.
- 3) L'acquisition du sens des responsabilités individuelles et collectives"

Le programme de cette classe (la première du collège) est entièrement centré sur les droits de la personne sur l'identité personnelle du collégien comme enfant, comme élève. Par ailleurs, ce programme porte en exergue la Convention Internationale des droits de l'enfant qui fait intrinsèquement partie du corpus des droits de l'Homme. Cette convention est présentée et étudiée dans ses principaux articles tout au long de l'année de sixième.

Les programmes des classes de cinquième et de quatrième (2ème et 3ème années du collège) sont introduits par ce texte :

"Les valeurs et les principes de la démocratie sont fondés sur les droits de l'Homme. Ce sont eux qui ordonnent les contenus des programmes et qui en constituent la philosophie d'ensemble".

Dans ces deux années, on se réfère constamment :

- à la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 à la Constitution française de 1958
- à la Déclaration Universelle des droits de l'Homme de 1948
- à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales de 1950.

"En classe de cinquième, la lutte contre les discriminations permet de comprendre le principe d'égalité (et d'égalité de dignité) dans toutes ses implications".

"En classe de quatrième, différents droits sont présentés ;leur sens est explicité en relation avec les libertés fondamentales, L'étude de la justice conduit les élèves à réfléchir à la place du DROIT dans la vie sociale. Dans un état de droit la justice repose sur des principes qui fondent le respect de la DIGNITE et des DROITS de l'individu. Elle est l'exemple d'une institution où l'on peut débattre et faire valoir ses droits.

L'étude de la défense des DROITS DE L'HOMME en EUROPE permet d'appréhender le problème des fondements d'une citoyenneté européenne".

etc....

Le programme de la classe de troisième constitue "une appréhension concrète des valeurs et des principes qui fondent une démocratie vivante. Une question fédère l'ensemble : Que veut dire "être citoyen" aujourd'hui, dans notre démocratie ?"

Depuis la classe de sixième, les droits et les obligations du citoyen ont principalement été examinés du point de vue de la personne et de ses responsabilités d'ans la société. En classe de troisième l'accent est mis sur la vie collective, politique et sociale. L'un des objectifs' de la fin de troisième vise "la compréhension des articles essentiels des Déclarations des droits de l'Homme (1789, 1948, 1950, 1989) et de la Constitution française".

On le voit, l'éducation civique, tout au long du collège est l'équivalent d'une éducation aux droits de l'Homme. Les élèves devraient ainsi quitter l'enseignement obligatoire (limite 16 ans) en étant formé au respect des droits de l'Homme, en ayant la volonté d'être un citoyen actif, participant à la démocratie et à ses valeurs.

SIGLES UTILISES

(dans l'ordre de leur apparition dans le texte)

CNCDH	:	Commission National Consultative des Droits de l'homme
DUDH	:	Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948)
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, les Sciences et la Culture

INRP	:	Institut National de Recherche Pédagogique
ONG	:	Organisation Non Gouvernementale
CEL	:	Contrat Educatif Local
DEA	:	Diplôme d'Etudes Approfondies
DESS	:	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DIU	:	Diplôme Inter-Universitaire
CRFPA	:	Centre Régional de Formation à la Profession d'Avocat
ENA	:	Ecole Nationale d'Administration
ENM	:	Ecole Nationale de la Magistrature
IRA	:	Institut Régional d'Administration
DAGE	:	Direction de l'Administration Générale et de L'Equipement (ministère de la Justice)
SAEI	:	Service des Affaires européennes et Internationales (ministère de la Justice)
FIDH	:	Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme
LDH	:	Ligue de défense des Droits de l'Homme et du citoyen
ATD Quart Monde	:	Aide à Toute Détresse
MRAP	:	Mouvement contre le Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples
LICRA	:	Ligue Internationale Contre le Racisme et l'Antisémitisme
ACAT	:	Association des Chrétiens pour l'Abolition de la Torture
BDIC	:	Bibliothèque de Documentation Internationale Contemporaine
AMADE	:	Association Mondiale des Amis des Droits de l'Enfant
HCR	:	Haut Commissariat aux Réfugiés (nations Unies)
AUF	:	Agence Universitaire de la Francophonie
IIAP	:	Institut International d'Administration Publique