

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

**Rapport final du Comité français <sup>1</sup>**

**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 1er 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.

---

<sup>1</sup> Le texte intégral du présent Rapport final et de ses annexes est disponible sur le site de la revue, à l'adresse : <<http://www.droits-fondamentaux.org/documents/df4cfdnuedhrap.pdf>>. Voir aussi les pages consacrées à la Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme sur les sites de l'UNESCO <<http://www.unesco.org>> et du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme <<http://www.ohchr.org>>.

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 coeur 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'Education 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 oeuvre 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'approprier 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 siégeront 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 judiciaire, 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'embaras 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'Éducation 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 Etats 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 capables de les transmettre de manière adaptée au public concerné et aux circonstances des interventions.

80. La Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH), 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 CNCDH : ' 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'Éducation 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 promeut.

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 œuvrent 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'Education 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'Education 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'Education nationale conjointement avec le ministère de l'Ecologie 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 systèmes 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.