

**Texte paru en anglais Human rights education,  
Dans The School Field, vol XIII, CD-rom, Ljubljana, Slovénie**

## **L'EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME**

François Audigier<sup>1</sup>  
Université de Genève

Les droits de l'homme<sup>2</sup> (DH) sont censés inspirés la vie sociale et politique dans les Etats européens. L'adhésion au Conseil de l'Europe et, par là, la ratification de la 'Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales', expriment ce choix. Cela signifie que l'éducation aux droits de l'homme (EDH) devrait être une priorité dans tous ces Etats. Autrement dit, la construction, par les élèves, de connaissances théoriques et pratiques relatives aux droits de l'homme et à ce qu'ils impliquent dans la vie quotidienne et dans les institutions de nos sociétés devrait constituer l'axe privilégié et obligatoire de tous nos systèmes éducatifs. Mais si cette présence est souvent déclarée nécessaire, elle est rarement systématique, c'est-à-dire qu'elle ne relève pas souvent d'une véritable obligation pour les enseignants et les différents acteurs de l'éducation. Plus précisément, on affirme généralement son caractère transversal, c'est à dire qu'elle ne se limite pas à une matière scolaire bien définie ; on souhaite qu'elle irrigue l'ensemble des pratiques et des comportements, ceux des élèves d'abord, ceux des adultes parfois. Les droits de l'homme concernent tous les humains et donc tous les enseignants, adultes, parents, élèves, présents à l'Ecole<sup>3</sup> ou concernés par elle. Si les droits de l'homme inspirent les règles de vie commune, ce n'est pas à un seul membre de la communauté éducative de les prendre en charge, mais à tous. Cependant, proclamer une présence qui devrait être partout et pour tous a très fréquemment des effets pervers ; elle aboutit souvent à une absence de fait. Après tout, l'Ecole a de nombreuses missions ; nos sociétés la chargent de toutes sortes de tâches : enseigner une maîtrise suffisante du lire-écrire-compter, transmettre une culture commune pour vivre ensemble et assurer le lien social, initier à une ou deux langues étrangères, garantir l'égalité des chances et la sélection des meilleurs, satisfaire les demandes des familles, demandes elles-mêmes diverses et contradictoires, préparer de façon plus ou moins lointaine à la vie active, répondre aux attentes des acteurs de la vie économique, etc., sans oublier le développement de la personne de l'élève comme sujet autonome, responsable, respectueux des lois et capable de prendre des initiatives, etc. Tout en affirmant cette nécessité d'une EDH, nos sociétés sont plongées dans des contextes qui ne lui sont pas immédiatement favorables. Ce qui fonde le lien social vacille entre des courants

---

<sup>1</sup> Citoyen français. Compte-tenu des différences de conceptions et d'expériences de la citoyenneté, cette précision est utile pour situer les propos de l'auteur entre la culture politique de son appartenance nationale et les autres cultures politiques qu'il a rencontrées et avec lesquelles il a eu à faire. Cependant, n'oublions pas qu'aucune culture n'est homogène, que personne n'est l'archétype d'une culture, que les stéréotypes ne peuvent tenir lieu de réalité et que ce ne sont jamais des cultures qui se rencontrent mais des êtres socialement et historiquement situés.

<sup>2</sup> En parlant de droits de l'homme, nous désignons évidemment la personne humaine et non le masculin. Le français 'homme' dérive ici du latin 'homo', l'être humain, et non le masculin qui est 'vir' en latin.

<sup>3</sup> Nous écrivons Ecole avec une majuscule pour désigner l'ensemble des institutions scolaires, principalement celles qui correspondent à l'enseignement obligatoire, de 5 ou 6 ans jusqu'à 15 ou 16 ans selon les systèmes éducatifs. Nous employons une minuscule pour désigner l'école primaire, celle des premières années entre 5-6 ans et 11-12 ans suivant les cas.

d'opinions et des groupes de pression dont les uns affirment l'importance du socle des droits de l'homme avec l'égale dignité des personnes et l'égalité de leurs droits, d'autres se réfugient dans des identités plus ou moins imaginées où la langue et la religion se mêlent dans des jeux complexes et parfois dangereux entre inclusion et exclusion, d'autres encore mettent en avant les nécessités économiques pour privilégier le marché comme lieu et principe le plus efficace pour arbitrer entre ces intérêts et ces aspirations pluriels. Sur un tout autre plan, les économies budgétaires liées à la modification du rôle des Etats ont des effets souvent négatifs sur l'Ecole. C'est dans de tels contextes sociaux et scolaires, souvent conflictuels, que tente de s'affirmer l'éducation aux droits de l'homme. Orientation commune des Etats démocratiques, en particulier en Europe, elle est aussi avancée comme condition de la construction d'une Europe où la collaboration pacifique et une certaine union politique auront remplacé une trop longue suite de conflits et de désastres.

En commençant ainsi ces quelques pages sur l'éducation aux droits de l'homme, nous plaçons cette éducation sous le signe de tensions permanentes qui sont celles de nos sociétés plurielles et mobiles. Mais si les tensions, les désaccords, les conflits sont inhérents aux relations entre les humains et entre les sociétés, la référence aux droits de l'homme et à la démocratie invite à les considérer comme des éléments qui contribuent à la dynamique de ces sociétés et à penser leur résolution selon des procédures qui s'efforcent de pacifier la violence en considérant les personnes égales en dignité et en droit. Ainsi, l'importance et l'intérêt de l'éducation aux droits de l'homme sont à la mesure des difficultés dont elle est l'objet et des tensions qui la traversent, voire qui la constituent. Il n'est guère de domaine d'éducation qui soit à la fois plus délicat et plus passionnant ; cette éducation mêle étroitement connaissances, valeurs et comportements ; elle appelle des méthodes d'enseignement qui privilégient l'activité du sujet, elle accompagne le développement social et personnel de l'enfant, du jeune, voire de tout adulte ; elle ouvre un large champ d'initiatives et de libertés, un champ réputé tenir une place de choix dans la construction du lien social et politique.

Ces tensions et difficultés sont tout à fait 'normales' ; nous n'avons pas à les cacher, mais bien au contraire à les dire, à les analyser, à les comprendre, à les affronter, à apprendre à vivre et à progresser avec. Cela est 'normal', parce que l'éducation aux droits de l'homme touche au cœur même de toute éducation, dès lors que l'on pense que l'éducation a pour projet la construction d'une personne libre et autonome, insérée socialement et solidaire. Dans cette perspective, elle appelle une profonde transformation des pratiques traditionnelles d'enseignement, plus profondément d'une partie des modalités de fonctionnement de nos écoles, donc de beaucoup de nos manières de penser et d'agir. Par exemple, l'éducation aux droits de l'homme cherche à ce que chaque personne connaisse ses droits et soit capable d'y faire appel dans sa vie, réfléchisse sur les valeurs liées à ces droits, aient des attitudes sociales, des comportements qui ne soient pas contraires à ces droits et valeurs.

Dans une première partie, nous interrogeons ce que signifie la demande d'éducation aux droits de l'homme et la relation qu'elle entretient avec l'éducation à la citoyenneté qui tend aujourd'hui à prendre la première place dans les discours. Puis, dans une courte pause, nous rappelons très brièvement ce qui fait le noyau des droits de l'homme en insistant sur la solidarité des éléments qui composent ce noyau et l'importance qu'il y a à les considérer ensemble dans une perspective éducative. S'ouvre alors une présentation des principales manières de rendre présente l'éducation aux droits de l'homme à l'Ecole, entre les nécessaires connaissances et la non-moins nécessaire recherche d'une cohérence entre les principes et les valeurs des DH et le fonctionnement des institutions scolaires. Pour terminer ces quelques pages, nous revenons sur le contexte de cette éducation, contexte scolaire et contexte social,

car l'EDH ne peut donner que de piètres résultats si elle est trop en contradiction avec le reste de la société. C'est là où les appels à la citoyenneté rejoignent pleinement les orientations et les exigences de l'EDH.

## **1. EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME ET EDUCATION A LA CITOYENNETE**

### **1.1. Droits de l'homme et citoyenneté : quelques repères historiques pour mieux penser nos orientations actuelles**

Toute réflexion sur la citoyenneté appelle immédiatement la démocratie à Athènes comme référence et passage obligés. Le cadre de cet article ne se prête pas à revenir de manière plus précise sur cet héritage et cette expérience. Soulignons simplement que l'idée de droits de l'homme au sens moderne du terme est profondément étrangère à la démocratie grecque où esclaves, métèques et femmes sont exclus de toute citoyenneté politique, où la communauté politique est fondée sur une base ethnique. D'un autre côté, quels que soient les apports et les héritages des religions notamment du christianisme et de son affirmation de l'égalité des humains devant Dieu, la construction moderne des droits de l'homme apporte quelque chose de totalement nouveau. Des prémisses de cette construction sont souvent associées à la Grande Charte de 1215 en Angleterre qui proclame des droits pour des personnes libres contre l'arbitraire du pouvoir royal. Mais, c'est avec l'école du droit naturel que la construction des droits de l'homme prend toute son ampleur et affirme sa nouveauté. La fiction d'une situation de nature antérieure à la société est un moyen pour penser l'idée que les personnes sont égales et libres, qu'elles ont des droits simplement parce qu'elles sont des êtres humains, des êtres de raison, que ces droits ne sauraient être violés par aucun pouvoir, que la société a pour finalité première le respect de ces droits. Cette réflexion s'est poursuivie depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, longue évolution marquée par quelques moments et idées clés.

La plus importante des idées est l'affirmation selon laquelle la loi est faite par les hommes et pour les hommes. Progressivement, la loi n'est donc plus pensée comme un héritage ou comme déjà contenues dans les livres sacrés, mais comme le résultat d'une libre confrontation entre des personnes, des citoyens, libres et égaux. L'histoire est alors jalonnée de longues réflexions et de multiples expériences pour donner vie à ces principes, c'est-à-dire pour élaborer et mettre en œuvre des institutions et des procédures qui ne leur soient pas contraires. Cette mise en œuvre se fait pour l'essentiel dans le cadre des Etats ; les droits de l'homme rejoignent ainsi le monde politique, c'est-à-dire celui qui construit la loi, veille à son respect, sanctionne la violence, etc. L'Habeas corpus de 1679 et le Bill of rights de 1689 en Angleterre sont suivis un siècle plus tard par la Déclaration des droits de Virginie et la Déclaration d'indépendance des Etats-Unis, toutes deux datées de 1776. Ces textes affirment les droits de la personnes contre les pouvoirs et sur les pouvoirs, autrement dit, les droits des membres des collectivités politiques concernées par ces textes de contrôler les pouvoirs d'une manière ou d'une autre. La Déclaration française de 1789, en grande partie inspirée de ces textes antérieurs, ouvre une nouvelle dimension, celle de l'universalité des droits de l'homme ; certes, cette universalité est auto-proclamée, mais elle construit l'ensemble du raisonnement qui soutient ce texte. En proclamant que « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits », la Déclaration pose un principe qui sera repris, développé et complété, mais aussi combattu et critiqué, aujourd'hui encore. Elle introduit la distinction entre hommes et citoyens, distinction indispensable pour penser le politique mais également source de confusion comme nous le verrons ultérieurement. Les droits de l'homme sont des droits naturels, attachés à toute personne humaine ; les droits du citoyen sont ceux qui sont attribués aux membres d'une collectivité politique. Le citoyen est alors une personne titulaire à la fois

de droits et d'obligations, et d'une part de la souveraineté collective. C'est au sein de cette collectivité que les personnes débattent des questions qui les concernent et décident. Les droits du citoyen ne sont pas solubles dans les droits de l'homme ; les droits de l'homme sont la référence ultime des droits du citoyen. Si toute collectivité politique doit respecter les droits de l'homme, ce dont découlent certains principes politiques comme la séparation des pouvoirs, la garantie des libertés civiles, etc., les cultures et l'histoire ont construits des collectivités et des institutions politiques très variées. La Déclaration, comme tout texte général, ne dit pas comment faire mais énonce des principes avec lesquels les lois, le fonctionnement des institutions, les actions quotidiennes ne doivent pas être en contradiction.

Depuis ces moments fondateurs, un double mouvement caractérise l'histoire de la citoyenneté et celle des droits de l'homme. Dans les sociétés démocratiques, la citoyenneté politique pleine et entière est progressivement attribuée à des parties de plus en plus larges de la société : élargissement du suffrage censitaire puis suffrage universel masculin puis suffrage vraiment universel avec le vote des femmes, diminution de l'âge de la majorité politique, par exemples. Pour les droits de l'homme se produit un mouvement similaire qui comporte deux faces : d'une part, la reconnaissance effective de droits à des catégories de plus en plus nombreuses de la société, catégories souvent considérées comme particulièrement vulnérables, droits spécifiques ou énoncés particuliers des droits universels, par exemple la Convention internationale relative aux droits de l'enfant ; d'autre part l'élargissement du contenu des droits de l'homme à partir du noyau primitif des droits civils et politiques, avec les droits économiques et sociaux et, aujourd'hui, l'émergence délicate des droits culturels.

Le principal débat contemporain concerne l'avenir du politique. Le risque majeur est un glissement des décisions qui intéressent une communauté politique, décisions prises, toujours en principe, par des personnes qui sont sous le contrôle de citoyens libres et égaux, qui ont été choisies par ces derniers et sont également révocables par eux, décisions qui sont précédées d'un large débat public, etc., au profit de décisions prises par des agents économiques qui confrontent leurs intérêts et négocient dans le cadre de la soi-disant liberté du marché. Si, jusqu'à preuve du contraire, celui-ci est le mode de régulation le plus efficace pour assurer une croissance de la production de biens et de services<sup>4</sup>, il n'est pas le lieu d'une confrontation de personnes égales, et rien ne dit que la somme des intérêts particuliers soit suffisante pour définir le bien collectif. Dans cette perspective, le citoyen tend à se confondre avec la simple qualité d'humain ; les droits de chacun deviennent alors les droits de l'homme, comme ensemble de libertés et de protection, laissant de côté comme devenus inutiles ou dépassés, les droits du citoyen comme droits à participer aux pouvoirs et à les contrôler.

L'affaire est d'importance. Le marché est incapable d'assurer par lui-même un développement de nos sociétés selon des principes de justice garantissant à tous une égale dignité, des droits égaux et le respect des libertés fondamentales. Il est également incapable d'assurer la prise en compte, dans les décisions d'aujourd'hui, de préoccupations à long terme liées à l'avenir de la planète. N'oublions pas que le marché est un « concept » et non une chose, qu'il n'y a pas de marché unique et que les échanges de biens et de services se font selon des procédures et des règles, et selon des échelles très variées. De plus, les lois du marché sont d'abord des principes édictés par les groupes sociaux et économiques dominants pour assurer plus fortement leur puissance et une croissance économique selon leurs intérêts.

---

<sup>4</sup> Et encore, pour affirmer cela, convient-il de mesurer la croissance selon les normes édictées par ceux qui dominent le marché et ne pas s'interroger sur les formes, finalités et conséquences de cette croissance.

D'un autre côté, les Etats dont les institutions sont, en principe, sous le contrôle des citoyens, sont devenus de très lourdes machines elles-mêmes contrôlées par un personnel politique devenu en grande partie un personnel professionnel. Si ce dernier tient sa légitimité du suffrage des électeurs, il manifeste trop souvent sa connivence avec les groupes qui dominent le marché mondial ou s'avère incapable de leur résister. C'est dans cette tension que la référence à la société civile prend toute sa valeur. Dès lors que l'espace public tel qu'il est construit par le personnel politique s'éloigne trop des débats nécessaires à toute démocratie, il appartient aux citoyens d'inventer et de développer d'autres formes de participation et d'intervention, en particulier en utilisant les libertés d'association affirmées dans toute démocratie. Mais la voie est souvent étroite entre le lobbying qui cherche avant tout à instaurer un rapport de force favorable au sein même des instances de décision et la construction permanente d'un espace public de délibération constamment ouvert à l'intervention de tous les citoyens.

Pour analyser et penser ces évolutions, nous évoquerons simplement la figure de Benjamin Constant, penseur libéral à la charnière des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, qui dans un texte célèbre oppose la liberté des Anciens à celle des Modernes. La liberté des Anciens appelle « une participation active et constante au pouvoir politique » ; la liberté des Modernes tient à distance le politique et appelle « à la jouissance paisible de l'indépendance privée ». Ainsi, dans le premier cas, la liberté est garantie par la participation de chacun au pouvoir politique, par l'exercice des responsabilités publiques, par le débat collectif pour la recherche du bien commun. Rappelons qu'à Athènes, les magistratures étaient tirées au sort. Dans le second cas, la liberté est d'abord une capacité de la personne à agir selon son bon vouloir, certes dans le cadre des lois définies collectivement, mais sans s'inquiéter du politique ou du bien commun. Parmi les auteurs contemporains, nous renvoyons le lecteur par exemple aux écrits d'Habermas et à des auteurs nord-américains tels que Walzer et Kymlicka. Tous nous disent l'importance d'un approfondissement continu de la réflexion sur les droits de l'homme, sur ce qui fonde le vivre ensemble, sur les principes de justice. L'éducation ne saurait se tenir à l'écart de telles réflexions, même si le lien est souvent difficile à établir.

## **1.2. Retour à l'éducation**

Une fois quelques principes essentiels affirmés comme communs dans l'univers des droits de l'homme, des différences importantes existent. Elles mettent en cause aujourd'hui le rôle des Etats, les relations entre les personnes et les institutions publiques. Ces différences reflètent également des différences de traditions culturelles et politiques et les manières dont ces traditions ont rencontré les exigences des droits de l'homme. Ainsi, par exemple, nos systèmes éducatifs combinent, selon des équilibres variés, deux grandes conceptions des relations entre Ecole, société et Etat :

- l'Etat est pensé comme émancipateur et garant des libertés publiques, il est sous le contrôle de la souveraineté nationale, c'est-à-dire de l'ensemble des citoyens. Cela se traduit dans une Ecole dont la finalité première a longtemps été, est encore ?, de former des 'citoyens éclairés'. Lire, écrire, réfléchir sur la vie naturelle et sociale sont nécessaires au citoyen et à la démocratie. Construire une culture commune pour pouvoir débattre ensemble des questions qui concernent les citoyens d'une communauté politique demande de tenir à distance les particularités susceptibles de faire obstacle à cette construction. C'est un apport important de l'idée de laïcité. Connaître ses droits et devoirs, connaître les droits de l'homme est conforme à cette conception ; nombreux sont les murs des classes qui sont ornés de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 ou de la Déclaration universelle de 1948 ;

- L'Etat est le garant des règles collectives, principalement des libertés. Il est très facilement soupçonné d'empiéter sur les libertés individuelles, libertés qui se sont affirmées contre les pouvoirs. L'Ecole est une institution qui se situe dans la continuité des familles et des collectivités locales ; elle est souvent liée aux Eglises. Son rôle n'est pas un rôle émancipateur au sens précédent. Il est avant tout de garantir à chacun la meilleure insertion sociale, le développement de capacités lui permettant de tenir sa place, de prendre des initiatives, de défendre ses intérêts, de collaborer avec les autres.

Ces deux conceptions sont des modèles pour interpréter des réalités qui se situent toujours dans l'entre-deux, empruntant à l'une et à l'autre. Elles sont toutes les deux rattrapées par le glissement de l'individu citoyen vers l'individu consommateur. A l'extrême, l'Ecole ne serait plus une institution publique ou soumise à des normes publiques mais un lieu, une entreprise, qui offrirait sur le marché un bien, l'éducation, considérée de la même manière que n'importe quel autre bien. L'éducation aux droits de l'homme changerait alors radicalement de signification et les droits seraient réduits à leur seule dimension instrumentale.

Restons encore un moment sur quelques évolutions de ces dernières décennies. Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans les grandes démocraties, plus récemment pour d'autres, l'éducation aux droits de l'homme était partie prenante de l'éducation ou de l'instruction civique. Cette dernière dénomination changeait selon les Etats, mais un fort point commun était l'importance accordée à l'étude des institutions politiques, du local ou national. Certes, cette insistance soulevait de nombreuses critiques ; les mouvements de pédagogie nouvelle privilégiaient l'expérience, la mise en place d'une école qui laisse des libertés, et donc des droits aux élèves, en leur laissant notamment des responsabilités dans certaines activités scolaires. Au cours des années soixante-soixante-dix, de nombreuses critiques ont été adressées à cette éducation-instruction jugée trop abstraite, trop formaliste et trop normative. Si l'on prend les travaux et orientations du Conseil de l'Europe comme un bon indicateur de certaines évolutions partagées, on constate autour des années quatre-vingt l'affirmation de deux priorités pour l'éducation, autour de la multiculturalité et autour des droits de l'homme. Au milieu des années quatre-vingt dix on observe un glissement vers l'éducation à la citoyenneté. Les droits de l'homme restent évidemment le socle de la citoyenneté démocratique mais ils ne sont plus systématiquement mis en avant. Nous interprétons ces changements comme l'expression de nouvelles inquiétudes, liées à la logique même d'une certaine interprétation des droits de l'homme. Les droits de l'homme affirment la primauté absolue de la personne humaine ; en y joignant les droits du citoyen, on rappelle le fait que cet homme, titulaire de droits fondamentaux, n'est jamais seul, qu'il est membre d'une collectivité politique et qu'il est par là, toujours un co-citoyen. Inversement en insistant uniquement sur la dimension droits de l'homme, on pousse en avant la dimension individuelle voire individualiste. Réintroduire une référence à la citoyenneté c'est réintroduire une dimension collective, une dimension d'appartenance. Le citoyen ne peut penser ses droits en seule référence à lui-même, il doit les penser dans une relation aux autres, citoyens de pleins droits ou non. Cette inflexion se traduit par exemple, par l'importance accordée à des concepts comme celui de responsabilité, ou selon une dénomination difficilement traduisible dans d'autres langues, celui d'« empowerment ». Nous sommes devant un paradoxe en un moment où, d'un côté, l'on réaffirme l'importance de cette dimension collective et où, de l'autre, l'appartenance politique qui était la référence privilégiée se délite et où l'on déclare que les appartenances sont multiples et mobiles et que chacun est libre d'appartenir ou non.

En commençant cette contribution sur l'éducation aux droits de l'homme par cette mise en perspective historique et prospective, nous avons voulu en marquer la force et la

fragilité et souligner par là qu'elle est placée sous la responsabilité de tous les citoyens, plus particulièrement de ceux qui sont enseignants, plus largement éducateurs. Avant de revenir de façon plus précise dans l'Ecole et de présenter quelques orientations pertinentes pour cette éducation, il est important de rappeler quelques principes incontournables des droits de l'homme. En effet, trop souvent, on observe dans les écoles une réduction des droits de l'homme à quelques vagues idées qui, si généreuses soient-elles, oublient le côté dynamique et combatif de ces droits. Par exemple, le respect et la tolérance sont des principes très fréquemment retenus et mis en avant ; ils sont d'abord compris et explicités comme des moyens de pacifier les relations entre les personnes à l'Ecole : respecter l'autre et tolérer les différences, accepter l'idée de réciprocité selon laquelle pour garantir ses droits, le mieux est encore que l'individu respecte ceux des autres. On est loin des réflexions éthiques qui énoncent la tolérance comme la reconnaissance que le sujet a besoin de l'autre pour se constituer comme sujet. Enfin, cette réduction fait aussi très fréquemment l'impasse sur toute la dimension juridique liée aux droits de l'homme, c'est-à-dire sur le fait que ces droits sont une arme aux mains des citoyens et plus largement de tous les êtres humains et qu'il faut donc apprendre à s'en servir.

### **PAUSE. LES DROITS DE L'HOMME, FONDEMENT D'UNE EDUCATION : QUATORZE PROPOSITIONS**

Univers théorique et pratique toujours en évolution, les droits de l'homme ont été et sont toujours l'objet de nombreuses constructions et de nombreux débats. Nous en avons esquissé quelques-uns. Dans la perspective de l'EDH, nous retenons quatorze propositions qui forment un ensemble inséparable de principes et de valeurs, le 'noyau dur' des droits de l'homme. Plusieurs de ces propositions reformulent autrement ce que nous avons écrit dans notre première partie. Cela signifie notamment qu'une EDH fidèle à ces principes et valeurs ne peut choisir tel ou tel aspect parce que les responsables du moment ou les inquiétudes de la société lui donne une place privilégiée, voire exclusive. Il convient d'accorder un poids comparable à ces différents aspects, dans l'enseignement lui-même ainsi que dans le fonctionnement des institutions scolaires, dans les rapports entre les personnes, élèves et adultes, élèves entre eux, adultes entre eux.

1. La personne humaine est la fin de la société. Toute personne est considérée comme libre et égale en droits et en dignité (cf. l'article 1 de la Déclaration universelle).
2. L'homme est source et titulaire du Droit. Le Droit, les lois, sont élaborés et décidés par les et pour les personnes, par et pour les humains. Cette élaboration est le résultat d'une libre discussion. Ainsi, d'une part les lois ne sont pas dictées par une tradition ou une révélation antérieure, elles sont modifiables, d'autre part elles ne peuvent être contraires aux valeurs et principes des droits de l'homme.
3. L'égalité est une égalité en droit et en dignité qui affirme le refus de toute discrimination quelle que soit son origine, de sexe, de religion, d'âge ou selon tout autre critère. Cette égalité juridique est différente de l'égalité sociale.
4. La liberté de la personne et son égale dignité sont les deux valeurs essentielles.
5. La garantie des libertés et de l'égale dignité appelle la participation de chacun au pouvoir.
6. Les droits civils et politiques, aussi appelés droits libertés (droits de...) sont indissolublement complémentaires des droits économiques et sociaux, aussi appelés droits créances (droits à...). Cela implique notamment l'existence d'un Etat démocratique.
7. Les droits de l'homme affirment que la personne a des droits contre l'Etat, contre les pouvoirs.

8. Les droits de l'homme constituent un outil d'analyse et d'appréciation des situations sociales, autrement dit un outil critique de la vie en commun.
9. Les droits de l'homme imposent un règlement des conflits sans anéantissement de l'adversaire. Ils exigent de ne jamais se situer sur le même terrain que le terroriste, le criminel. Ils opposent l'humanité à la barbarie. C'est aussi en ce sens qu'un respect des droits de l'homme s'oppose à la peine de mort.
10. La résolution des conflits obéit à trois principes : l'appel à un tiers, nul ne peut être juge et partie ; le débat contradictoire avec pour horizon la recherche de la vérité dans l'établissement des faits ; un délai, du temps, entre les faits et la décision qu'appelle le conflit à résoudre.
11. Ils accordent une place prépondérante à la liberté de la personne, à l'esprit critique, à la confrontation des opinions et des savoirs. Une des forces des démocraties réside dans leur capacité à faire des conflits un outil dynamique pour leur développement.
12. Les droits de l'homme sont à l'articulation du moral, du juridique et du politique. Ils ont toujours quelque chose à voir avec les droits, le permis et le défendu, les rapports de force, avec la morale et les valeurs, du respect de la personne à l'exigence de justice, avec la politique puisque les lois qu'ils inspirent changent selon les décisions des citoyens.
13. Les droits de l'homme ouvrent et cadrent le débat dans les sociétés en établissant un 'en-deçà' duquel on ne doit pas revenir. L'égalité des personnes, l'égalité juridique, la liberté, forment un socle non-discutable. D'une part, il est la seule construction universalisable, c'est-à-dire la seule qui permette de construire un monde commun ; d'autre part, il est ouvert à l'invention permanente des sociétés pour lui donner chair.
14. Ils constituent ainsi la seule base d'un consensus moral et juridique pour organiser les phénomènes, souvent hétérogènes, rangés sous le terme de mondialisation.

D'autres présentations sont évidemment possibles. Mais quelles qu'elles soient, elles posent toutes que les droits de l'homme impliquent une anthropologie, une conception de la personne humaine ; la démocratie est une culture à la fois éthique et politique. En la matière, rien n'est 'naturel' ! Cela renforce l'exigence d'éducation.

Enfin, lorsque nous observons ou nous étudions la vie sociale, nous risquons de donner une image très négative des droits de l'homme puisqu'ils apparaissent bafoués et non respectés. Pour répondre à cette objection, il convient de renverser le regard et de considérer les droits de l'homme comme un point de vue, un ensemble de principes et de valeurs d'où l'on peut évaluer les actions humaines ; les droits de l'homme ne donnent pas de recettes pour organiser les lois et les comportements quotidiens. Ils délimitent un espace de libertés. On ne déduit pas des droits de l'homme les droits positifs, ceux qui sont mis en œuvre dans la vie quotidienne d'un Etat et d'une société, inversement les droits positifs ne doivent pas être en contradiction avec les droits de l'homme.

## **2. ORIENTATIONS POUR L'EDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME**

Si aujourd'hui de nombreux auteurs mettent en avant l'éducation tout au long de la vie et l'importance de l'éducation informelle, c'est-à-dire celle qui se déroule en dehors des institutions scolaires au sens large, il convient de ne pas laisser l'Ecole en chemin et de continuer à lui accorder une importance correspondant à la place qu'elle occupe dans la société. Ainsi, la plupart des auteurs affirment que si les valeurs et principes défendus par l'Ecole ne sont pas soutenus par les familles, plus largement par l'environnement social, l'EDH est peu efficace.

## **2.1. EDH, construction du jugement moral, socialisation juridique et socialisation politique**

Toute réflexion sur l'EDH prend appui sur les travaux concernant la construction du jugement moral et la socialisation des jeunes, notamment la socialisation politique et la socialisation juridique. Ce n'est pas le lieu de présenter ces travaux ; nous renvoyons le lecteur par exemple à ceux de Piaget de Kohlberg pour la construction du jugement moral. Mais, quelle que soit leur importance, nous observons un véritable changement de paradigme dans la manière d'aborder l'éducation morale et politique de la personne depuis 20 ou 30 ans.

Jusqu'à ces deux ou trois dernières décennies, cette éducation était d'abord pensée comme une intériorisation des normes du monde adulte dans une société conçue comme homogène. Autrement dit, même si Piaget, pour ne citer que lui, insistait sur l'importance de la pratique, de l'expérience dans cette éducation, il s'agissait, notamment à travers les idées de réciprocité et de prise en compte du point de vue de l'autre, d'amener le sujet à construire, pour lui, des valeurs déjà présentes, au moins théoriquement, dans la société. Ce premier paradigme faisait généralement se succéder trois instances de transmission de normes et de valeurs. Au commencement est la famille, institution dans laquelle le jeune enfant fait ses expériences les plus fondamentales et construit ses premières conceptions de l'autorité, de la loi, de ce qui est juste et injuste, normal et anormal, etc. L'Ecole vient ensuite ; elle élargit cette expérience et formalise les principes, normes et valeurs, au travers notamment d'un enseignement systématique qui insiste sur la transmission de connaissances. Enfin, chaque personne renforce ses capacités sociales selon les insertions qu'elle connaît dans différentes institutions, notamment dans ses lieux de travail, mais aussi en participant à la vie en société, par exemple par la vie associative. Dans cette perspective, se glissent également des travaux qui insistent sur l'importance de l'expérience vécue à l'Ecole, sur l'intérêt des situations de coopérations et d'échanges. Quels que soient les choix pédagogiques précis, ce paradigme présuppose une société relativement homogène, capable de penser ses différences, de classe ou de religion par exemple, et en même de temps d'énoncer des normes et des valeurs communes.

Cette construction est mise à mal depuis plusieurs décennies. Différents facteurs ont contribué et contribuent à cette déstabilisation :

- un ensemble de critiques formulées au nom de la liberté et de l'autonomie du sujet qui mettent en cause les contraintes scolaires et dénoncent un possible embrigadement. L'Ecole ne saurait être le lieu de l'imposition d'une norme sociale qui prescrit ses valeurs, limite la liberté du sujet ou qui n'est qu'un moyen de pression d'un groupe sur un autre. Deux mouvements critiques d'inspiration différente se rejoignent ainsi, l'un qui affirme la priorité de la personne, l'autre qui dénonce une morale de classe ;
- un autre ensemble de critiques contre ce que l'on nomme généralement l'instruction civique, terme qui désigne une matière scolaire (school subject) privilégiant l'étude des institutions politiques. Cette étude est mal adaptée à des jeunes élèves ; elle tombe très fréquemment dans le formalisme et les intéresse peu. En fait, entre morale et études politiques, l'EDH, ici confondue à l'éducation à la citoyenneté, trouve difficilement son inscription dans les pratiques scolaires ;
- un changement dans la manière de comprendre les sociétés qui ne se pensent plus comme homogènes. La diversité des individus, des cultures, des normes et des valeurs est mise en avant. La société est alors considérée comme un lieu de débats et de conflits, comme un lieu où s'expriment des divergences d'intérêts, mais aussi un lieu où les initiatives des uns et des autres, les coopérations, les actions communes, construisent de façon prioritaire cette société.

La société n'est plus structurée et organisée par des institutions à peu près stables, mais elle est constamment produite par les acteurs sociaux eux-mêmes.

Dans cette perspective, la socialisation des jeunes n'est plus directement liée à la transmission de normes, de règles et de valeurs venant d'un monde adulte relativement stable. Elle est d'abord comprise comme la capacité de l'individu à construire ses normes, à partir de ses expériences, de ses activités de coopération, de ses capacités à débattre et à résoudre des conflits, à affirmer ses intérêts, etc. Les droits de l'homme sont plus que jamais affirmés comme la référence ultime, la seule référence permettant à ces diversités d'exister et d'être prises en compte. Pourtant, leur signification risque de glisser vers une perspective purement instrumentale, l'affirmation de droits permettant à chacun d'obtenir le maximum d'avantages dans la société sans se préoccuper des idées de justice ou de bien commun par exemple. Nous rejoignons là les questions posées dans notre première partie sur la place du politique.

Ce renversement de perspective ne trace pas des contours simples et pratiques pour l'éducation aux droits de l'homme. Personne ne sait vraiment comment éduquer à ces droits, comment construire des attitudes libres et réfléchies qui ne leur soient pas contraires ; nous ne sommes pas dans le conditionnement pavlovien ! Cependant, l'accord est général pour dire que la transmission systématique de connaissances est insuffisante, souvent utile, parfois inappropriée, et que l'expérience vécue par chacun à l'Ecole et ailleurs est un support indispensable. C'est donc dans une combinaison étroite entre les expériences de la personne, la réflexion sur ces expériences et la construction de connaissances qu'il convient de chercher les principes théoriques et pratiques de l'éducation aux droits de l'homme. Avant d'aborder successivement ces deux aspects complémentaires que sont la construction des concepts et la mise en œuvre d'expériences dans le cadre scolaire, nous nous interrogeons sur le droit comme référence privilégiée de cette éducation.

## **2. 2. Education aux droits de l'homme et initiation juridique**

Avant toute présentation de pratiques éducatives et contre tout glissement vers une éducation trop exclusivement morale ou comportementale, il convient d'affirmer avec force que les droits de l'homme sont avant tout des droits que chaque personne peut invoquer pour agir, pour être protégé, pour évaluer des actions ; les droits de l'homme sont une arme au main de la personne. Cet univers du droit, un droit élaboré et mis en œuvre en référence aux droits de l'homme, délimite un espace de liberté, décrit les modalités pratiques pour accomplir certains actes sociaux, établit certaines règles pour résoudre des conflits.

La conséquence de cette évidence est simple : le droit constitue la principale référence de l'éducation aux droits de l'homme. Il ne s'agit pas de faire des juristes, mais d'éduquer des personnes averties de l'existence d'un univers particulier, celui du droit, avec ses règles, ses principes, ses procédures, ses dispositifs, ses métiers, ses institutions, ses finalités, ses débats, etc., univers qui régit et organise les relations entre les personnes, entre les personnes et les pouvoirs, qui juge et arbitre en cas de conflit. Il faudrait ici ouvrir un nouveau chapitre sur le droit lui-même et les différentes conceptions du monde juridique qui ont cours dans nos sociétés. Ouvrir ce chapitre est obligatoire puisque l'EDH, comme tout domaine scolaire, s'interroge sur ses références, c'est à dire sur les savoirs et pratiques qui inspirent les savoirs et les activités scolaires. Nous nous limitons ici à signaler une opposition particulièrement féconde entre deux grands courants théoriques. D'un côté, la tradition du positivisme juridique, particulièrement bien représenté par un auteur comme Kelsen, considère le droit comme un ensemble de normes hiérarchiquement constituées et cohérentes les unes aux autres ; le travail du juge consiste essentiellement à appliquer la loi, à déduire ses décisions de

la lecture des textes de loi. Le côté formel est mis en avant. De l'autre, des chercheurs comme Dworkin, associe le droit à un travail constant d'interprétation, à des valeurs et au débat ; toute décision de justice arbitre entre des valeurs et des normes contradictoires ; les droits de l'homme sont posés comme la référence à la fois première et ultime, mais on ne peut en déduire de façon simple et indiscutable des décisions et des actes. L'activité d'argumentation, le débat, l'égalité, l'équité et la justice sont mis en avant.

Fidèle à ses finalités éducatives et cohérente avec le fait qu'elle a à faire avec des personnes en situation, l'éducation aux droits de l'homme emprunte ses références théoriques et pratiques dans le second courant. La construction de capacités d'argumentation, l'explicitation des valeurs qui sont en jeu dans toute décision, l'étude de cas précis, la mise en place de dispositifs de décisions respectueux de ces valeurs, sont des appuis essentiels pour cette éducation. La référence au droit n'est pas seulement une référence conceptuelle mais aussi une référence en termes de pratiques sociales. Le droit est fait pour agir. Ses décisions se prennent selon des procédures qui sont autant de garanties pour les personnes. Cette dimension pratique et active est une aide pour les éducateurs et les enseignants afin de mettre en relation connaissances et expériences.

### **2.3. La construction des concepts**

Eduquer aux droits de l'homme, c'est permettre aux élèves de construire les concepts correspondants afin qu'ils puissent analyser, de ce point de vue, les situations sociales, les comprendre et les évaluer et, par là même, prendre leur place dans la société, y être responsables et agir dans le respect des principes et des valeurs de ces droits. Conceptualiser, c'est construire des instruments de pensée et d'action pour comprendre autrement qu'avec les outils du sens commun, le monde, les relations entre les personnes, entre les personnes et les pouvoirs, la résolution des conflits, in fine sa place dans la société. Construire des concepts, c'est construire des outils permettant de simplifier et de penser une réalité complexe, multiforme, qui, sinon, reste opaque et incompréhensible. Nous pensons toujours avec des concepts. Notre travail d'éducateur est d'aider les élèves dans cette construction.

Pour réfléchir ce travail, nous nous appuyons sur la distinction formalisée par Vygotski entre concepts spontanés et concepts scientifiques. Les concepts liés aux droits de l'homme, liberté, égalité, dignité, loi, citoyen, droit, justice, etc., sont exprimés par des mots qui ont de très nombreuses significations dans la vie quotidienne. De plus, ces significations changent et évoluent ; elles sont ouvertes aux nouvelles expériences que chacun vit. Très tôt, les élèves, les jeunes construisent de telles significations sans que celles-ci soient soumises à l'analyse ou à la critique. Ces concepts sont qualifiés de spontanés, leurs significations sont de l'ordre du sens commun, de la culture partagée par un groupe de personnes selon ses expériences, son environnement. D'un autre côté, ces mêmes termes ont des significations plus systématiques, construites dans un horizon précis et explicite de connaissance et d'action, pour nous ici, celui du droit ; ces concepts sont dits scientifiques ; ils fonctionnent en réseau, c'est-à-dire les uns en relation avec les autres ; leur usage et leur sens sont liés à une communauté de savoirs théoriques et pratiques qui en maîtrise suffisamment les conditions de validité.

Ainsi, les élèves 'entrent' en droits de l'homme avec les significations spontanées qu'ils attribuent aux concepts liés à cet univers, avec les représentations<sup>5</sup> personnelles et

---

<sup>5</sup> Représentation est un autre terme qui demanderait de nombreux développements. Il est souvent utilisé en pédagogie pour désigner ce que les élèves ont déjà 'dans la tête' ; il est emprunté à la psychologie sociale et nous

sociales qu'ils en ont. Le travail didactique ne consiste pas à remplacer les concepts spontanés par des concepts scientifiques, des représentations sociales par des connaissances scientifiques. Nous avons tous besoin des concepts spontanés et des représentations sociales pour échanger avec les autres, nous comprendre, agir, construire un monde commun, etc. Le travail consiste à mettre les élèves en situation de différencier les concepts spontanés et les concepts scientifiques, de comprendre les conditions de validité des uns et des autres, de faire usage de ces derniers lorsque la situation le demande ; c'est ainsi que l'univers du droit, selon ses finalités propres, construit des significations particulières. Aucune personne n'est constamment dans cet univers. On s'y place lorsqu'une situation sociale, un enjeu, une décision le requiert parce que cela répond à un projet explicite. Lorsque les droits de l'homme sont en cause ou que l'on a comme intention d'examiner une situation sociale du point de vue de ces droits, les mots qui les accompagnent ont une signification particulière. Il y a ainsi le sens commun et le sens juridique. Initier au second implique de le distinguer du premier et d'apprendre à considérer celui-ci pour ce qu'il est, ce qu'il permet de comprendre et de faire.

De plus, ces représentations ont une dimension cognitive et une dimension affective ; cette dernière est ici particulièrement importante. Toute situation sociale suscite toujours une évaluation au moment où le sujet en prend connaissance ou la vit directement, évaluation des actions, des personnes, du contexte. Enfin, cette construction de concepts demande de prendre explicitement en compte la réflexion éthique, la dimension morale, la présence de valeurs. Nous qualifions ces mots, de mots-valeurs. Ces concepts sont ainsi à l'articulation du juridique, du moral et du politique.

L'ensemble de ce travail n'est en aucune façon purement théorique. Il s'appuie constamment sur des cas, des histoires, sur les expériences des élèves. Ces expériences sont les unes directes, celles qu'ils vivent eux-mêmes ; d'autres sont indirectes, celles qu'apportent les médias mais aussi l'histoire, comme répertoire immense et jamais tarie d'expériences humaines. Chacune de ces familles ouvre à elle seule un monde complexe. Nous nous limitons à évoquer ce qui relève des expériences vécues à l'Ecole.

## **2.4. La vie scolaire**

Les expériences vécues à l'Ecole sont essentielles, pour au moins trois raisons : elles constituent un monde partagé entre tous les élèves et sont donc un point d'appui commode pour un travail dans une classe ; si l'Ecole a pour mission d'éduquer aux droits de l'homme son fonctionnement doit être interrogé du point de vue de ces droits et des valeurs qui vont avec ; enfin, l'éducation aux droits de l'homme a ceci de particulier qu'elle a pour objectif un apprentissage d'attitudes et de comportements personnels et sociaux tout au long de la vie, cela implique à la fois une réflexion sur ces attitudes et comportements et des dispositifs permettant à chacun de faire l'expérience de ses droits et de ses obligations.

L'EDH, même remarquablement faite du point de vue théorique dans la salle de classe, n'aurait aucun sens pour les élèves, voire serait totalement déconsidérée, si dans la salle de classe elle-même ou dans le reste de l'établissement scolaire, ces mêmes élèves étaient dans des lieux et des moments sans droits ou livrés aux rapports de force et à la violence, sans défense et sans recours. Pour que l'Ecole soit un lieu de construction d'une expérience sociale

---

devons en faire usage avec prudence et rigueur. C'est un concept et non une chose. Autrement dit, personne n'attrape ou ne saisit comme des objets, les représentations d'un groupe ou d'une autre personne. C'est un outil intellectuel, une théorie, pour interpréter des paroles, des gestes et reconstruire des univers de pensée.

riche et authentique, support de l'éducation aux droits de l'homme, cela exige de la part de tous les adultes qui interviennent dans l'Ecole un minimum d'entente, de conviction et de travail en commun.

Nombre d'enquêtes montrent les élèves très avides de 'respect' ; ils demandent à être écoutés, pris au sérieux, à ne pas être dévalorisés par des paroles ironiques ou blessantes, etc. Lors d'entretiens, très nombreux sont ceux qui dénoncent les pratiques et les paroles qui les heurtent ou les blessent ; les plus jeunes expriment des sentiments d'injustice voire se considèrent comme victimes de certains agissements des plus grands sans être protégés. Or, c'est aussi avec cette expérience que les enfants et les adolescents construisent leur conception de la vie sociale et les valeurs qu'ils partagent avec d'autres. Il est donc de la responsabilité des adultes d'organiser cette expérience et de la faire vivre pour qu'elle ne soit pas en contradiction avec les valeurs qu'eux-mêmes se proposent de transmettre.

Ainsi, la vie scolaire a tout intérêt à s'appuyer, lorsqu'elles existent, sur des institutions explicitement mises en place et organisées pour favoriser la participation, l'initiative et le dialogue : conseils de classe, conseils d'école, moments réguliers inscrits à l'emploi du temps où la vie de la classe est analysée et régulée, institutions pour régler les incidents et les conflits, temps et lieux de parole, etc. L'objet du travail peut aussi bien concerner les règles de vie collective, le règlement intérieur que les modalités de résolution des conflits ou le régime des sanctions. Cela exige notamment que dans ces institutions les élèves disposent d'un véritable pouvoir.

En ce domaine, nous devons être particulièrement attentifs aux images, aux mots et aux références que nous utilisons. Ainsi, par exemple, l'assimilation des délégués d'élèves à des députés sous prétexte que l'élection, modalité par laquelle ces délégués sont désignés, est le symbole de la démocratie politique a des effets souvent peu efficaces, voire négatifs. Ces délégués ne sont en rien des équivalents d'élus politiques, ni par leurs fonctions, ni par leur statut. De telles analogies créent des difficultés et n'aident à construire ni le monde politique, ni le monde scolaire. Cependant, d'un point de vue plus positif, de telles références à des pratiques extérieures à l'Ecole sont indispensables pour analyser et comprendre l'expérience scolaire elle-même. Il importe alors de bien les choisir. Par exemple, il est très utile, lorsque l'on travaille sur la sanction, de distinguer ce qui relève du pénal et ce qui relève du civil, ce qui relève de la sanction pour manquement à la règle, à la loi, et ce qui relève de la réparation envers les victimes éventuelles. Ou encore, lorsque l'on travaille sur la résolution des conflits, on peut s'inspirer de la justice pénale qui appelle sanction et réparation, ou faire appel à des modalités plus souples, plus conciliatrices telles les médiations qui cherchent un accord ou un compromis en faisant bouger les positions de chacun et évitent ainsi le recours à des juridictions plus lourdes ; mais l'une comme l'autre sont toujours soumises aux principes d'une justice démocratique, c'est-à-dire l'appel à un tiers et le débat contradictoire. Ce sont les principes qui sont importants ; les formes et les dispositifs varient.

Ce travail sur la vie scolaire est lié à la construction de concepts. Pour que cette construction soit rendue possible, toute expérience et toute situation vécues et prises en compte dans l'EDH doivent donner lieu à un travail réflexif, un travail d'analyse et de formalisation. C'est aussi un moment d'apprentissage du débat, de l'argumentation. Le débat et l'argumentation sont aujourd'hui très fréquemment évoqués pour construire une EDH solide ; mais, ici encore, il convient de ne pas réduire ces points d'appui à quelques idées vagues ; par exemple, le débat a plusieurs fonctions : convaincre, gagner, emporter la décision, mais aussi établir la vérité, l'authenticité des faits. Le débat judiciaire emprunte à ces deux

aspects, conviction et vérité. Le débat est aussi une occasion pour changer soi-même, accueillir la pensée de l'autre pour enrichir la sienne propre ; il en est ainsi (parfois) dans le débat scientifique. Ces deux exemples pourraient être inversés ; on trouverait de l'écoute bienveillante dans le monde judiciaire et du combat pour le pouvoir dans le monde scientifique ! Quoi qu'il en soit, cet appel au débat et à l'argumentation est particulièrement exigeant, d'une part parce qu'il demande à chacun d'écouter l'autre, de prendre sa parole au sérieux, d'autre part parce qu'il demande une coopération et un travail entre les adultes.

## **2.5. L'EDH : une esquisse de schéma didactique**

Construction de connaissances, particulièrement de concepts, études de cas, prise en compte et analyse d'expériences vécues ou non, organisation explicite d'expériences et de dispositifs propres à l'Ecole, l'EDH combine en permanence ces différents aspects. Les méthodes actives ont ici évidemment toute leur place. Cependant, il est important de se méfier de quelques lieux communs pédagogiques qui conduisent à des impasses. Par exemple, la méthode inductive à laquelle sont trop souvent associées les méthodes actives doit être maniée avec prudence. En effet, les généralisations hâtives et les confusions conceptuelles sont fréquentes. Les concepts ne sont pas dans les situations ou dans les cas étudiés. C'est la maîtrise des concepts qui permet de donner un certain sens aux situations, ce sont ces situations qui donnent un peu de chair à ces concepts. Nous ne pouvons pas induire du conflit lui-même la nécessité de recourir à un tiers pour le résoudre. C'est une idée particulière de la justice qui nous conduit à en penser la nécessité. Dans ce travail il est utile et efficace de construire certains concepts avec leur contraire, par exemple : égalité et inégalité, liberté et contrainte, etc. ; il est important d'apprendre à prendre de la distance, à lier des situations ici et ailleurs, avant et maintenant, de favoriser ainsi les comparaisons... Comparer n'est pas réduire ; au contraire, comparer c'est examiner ce qui est commun et ce qui est spécifique, c'est se donner les moyens de comprendre ce qui est spécifique et ce qui est plus large, voire universel.

Un schéma didactique à trois composantes s'esquisse alors :

- un travail sur les conceptions et les représentations que les élèves ont de tel ou tel concept, de telle ou telle institution ou réalité. Ces situations de 'remue-ménages' (ou brain-storming) font appel à des dispositifs variés : expression théâtrale, jeu de rôles, expression artistique, expression libre sur un conflit qui s'est produit dans l'Ecole ou ailleurs, débat oral, questionnaire écrit, élaboration rapide en petits groupes, etc. Pour que ce travail soit efficace, il demande à être suivi d'un temps où les mots et les expressions, quelles que soient leurs formes, sont mis en commun, classés, débattus, confrontés, entre eux et avec des situations vécues aussi bien qu'avec des principes ou des normes. Il s'agit d'identifier ce que nous appelons des espaces de signification différents ; l'un d'entre eux peut être celui du droit qui est ainsi distingué une première fois ;
- des études de cas qui permettent d'introduire et de travailler différents contextes dans lesquels les concepts et les pratiques de l'univers juridique sont valides, utiles. Il y a ainsi de multiples manières de raconter une histoire, un incident de la vie, un conflit, un événement... Lorsque l'on se réfère aux droits de l'homme et à l'univers juridique, ces manières se réduisent ; elles se réduisent parce qu'elles s'inscrivent dans le projet du droit, parce qu'il s'agit, par exemple, d'identifier des acteurs, de qualifier un conflit, d'évaluer, de décider, etc. La construction d'un concept ne demande pas de définition formelle, définition trop souvent close et réduite, mais l'étude de plusieurs cas différents où son usage est valide et pertinent ;

cette diversité est importante pour donner son ampleur et sa richesse aux concepts que l'on met au travail ;

- des moments de formalisation ; ce sont des moments indispensables où l'enseignant reprend avec les élèves le travail qui vient d'être fait pour dégager et mettre en forme ce qui est important, ce qu'il convient d'apprendre, parce qu'il y a des apprentissages à faire et que l'on ne peut seulement se satisfaire d'une simple multiplication des exemples en espérant que les élèves conceptualisent spontanément. Ni la parole ni l'expérience ne sont transparentes ; il y a en ce domaine beaucoup d'illusions et d'erreurs. Mais, ces moments de formalisation ne sont pas aisés à conduire ; ils sont liés à d'autres considérations didactiques, telles que la place et la forme de la trace écrite ou son lien avec l'évaluation.

Ces trois composantes n'ont rien de systématique, l'enseignant peut commencer par l'étude de cas et travailler, pendant cette étude, sur les conceptions des élèves ; de même, une certaine formalisation peut être présentée au départ, comme un outil à utiliser pour l'étude de cas qui suit, etc. L'important est que tout au long de ces trois moments, menés de façon disciplinaire ou pluridisciplinaire, les élèves apprennent le débat et l'argumentation, à distinguer les faits, les valeurs, les normes, les principes, à différencier les situations, à complexifier leur pensée, à faire un usage de plus en plus rigoureux des concepts pertinents, à faire référence à des dispositifs permettant de mettre le droit en œuvre, etc., même si tout cela est constamment imbriqué.

Enfin, lorsque l'on traite des droits de l'homme, il est d'usage d'introduire les grands textes normatifs, en particulier les déclarations et conventions. L'étude systématique de tels textes a souvent été critiquée parce que très difficile et plus encore bien ennuyeuse pour les élèves. Ces critiques sont pertinentes, mais elles ne doivent pas conduire à éloigner ces textes de la salle de classe. Ces derniers sont des références disponibles à tout moment pour étayer le jugement et l'argumentation, pour expliciter des valeurs, pour prendre conscience de l'immense travail déjà accompli pour dire ces droits. Il est bon et juste que les élèves en connaissent l'existence, qu'ils sachent qu'à certains moments de l'histoire, des personnes se sont réunies et ont pris soin de déclarer, d'énoncer, d'écrire, de mettre en texte, pour eux et pour les autres, des normes de jugement et d'action. Ces travaux demandent du temps, l'éducation aux droits de l'homme demande du temps, une attention patiente et soutenue tout au long de la scolarité.

## **2.6. De quelques objections**

Pour clore la présentation de ces orientations pour l'EDH, nous tentons de répondre à trois ensembles d'objections qui sont souvent faites à cette éducation : l'abstraction des droits de l'homme, le risque du formalisme juridique, leur difficile insertion dans les curriculums.

### **2.6.1. L'abstraction des droits de l'homme et l'âge des élèves**

Il est souvent reproché aux droits de l'homme leur caractère abstrait. Mais, réfléchissons ! Dès leur naissance, les enfants, toutes les personnes, ont l'expérience des relations avec les autres, de ce qui est permis et de ce qui est défendu, de ce qu'ils ont le 'droit' de faire et pas le 'droit' de faire, même si ce mot 'droit' n'est pas employé, de leur liberté et de ses limites, des interdictions, des devoirs et des obligations, etc. Nous l'avons dit en introduisant le terme de concept spontané, nous avons répondu sur un plan pratique en mettant en avant les études de cas, le travail sur l'expérience vécue. Etudier, comprendre, analyser des situations sociales, décider après avoir argumenté et débattu, n'est pas plus abstrait que résoudre un problème de mathématiques ! Ce reproche d'abstraction est aussi lié

à la réduction des droits de l'homme à un ensemble de textes déclaratifs ou à un catalogue de normes, comme si l'enseignement n'était qu'un discours déjà organisé à transmettre. Nous avons mis en avant une autre conception du droit que celle qui est très majoritairement répandue et insisté sur l'importance de ces textes comme références constamment disponibles et non comme objets d'étude systématique.

D'une autre manière, cet argument de l'abstraction est énoncé en référence à l'âge des élèves. Ainsi, on entend souvent dire que les droits de l'homme sont trop complexes pour les élèves les plus jeunes ; de plus, ceux-ci ne sauraient avoir de droits mais seulement des devoirs. Or, nous venons de le dire avec force, l'éducation aux droits de l'homme commence dès le plus jeune âge en s'appuyant de façon privilégiée sur l'expérience vécue. Sur le plan éducatif, le respect par les adultes des droits des enfants et des jeunes est un moyen essentiel d'apprentissage du respect des droits des autres par les enfants et par les jeunes. A cet argument d'ordre pédagogique, s'en ajoute un autre lié à la nature même du projet des droits de l'homme : les enfants, les jeunes ont tous les droits que leur confère leur qualité d'humain ; même s'ils sont mineurs sur le plan juridique, ils doivent être respectés en tant que personne humaine. Les textes internationaux, en particulier la Convention internationale sur les Droits de l'enfant de 1989, rappellent cette qualité et engagent les pays signataires de ces textes, en particulier en les obligeant à adapter leurs lois.

### **2.5.2. Le risque de juridisme**

Liée à l'objection précédente, la mise en cause de l'orientation juridique de l'EDH est aussi parfois entendue. Le droit n'est pas un ensemble de textes sacrés mais une création humaine toujours à la fois menacée et menaçante ; le droit est menacé par le déni des droits de la personne devant la force et la violence, y compris celle des pouvoirs ; il est menaçant lorsqu'il est instrumentalisé au seul profit de certains intérêts ou des seuls pouvoirs. Le droit n'est pas nécessairement juste. Seule la référence aux droits de l'homme permet de travailler sur ces menaces. Le risque du juridisme s'éloigne lorsque l'on refuse la conception positiviste du droit et que l'on s'inspire des conceptions interprétatives du droit. A l'école primaire et, pour l'essentiel à l'école secondaire, L'EDH n'a pas plus pour but de former des juristes que les cours de mathématiques ne forment des mathématiciens, les cours de langue des écrivains ou les cours d'éducation physique des champions olympiques !

### **2.5.3. La difficile insertion dans les curriculums ou la scolarisation des savoirs**

Nous avons commencé cette contribution avec l'affirmation selon laquelle une priorité devrait accordée, dans tous les Etats démocratiques, à l'EDH. Nous avons également énoncé le paradoxe qui voudrait qu'à l'intérieur de l'Ecole tout le monde soit en charge des droits de l'homme mais que si tel est effectivement le cas, le risque est grand d'une dilution, voire d'une absence de cette éducation. Une analyse approfondie du fonctionnement et du mode d'organisation de l'Ecole montrerait aisément que toute intention éducative pour pouvoir durablement prospérer au sein de l'Ecole, doit se mouler dans ce que des auteurs, sociologues, historiens ou didacticiens, appellent la forme scolaire ; cette forme scolaire implique notamment un découpage des savoirs en matières scolaires distinctes les unes des autres, de plus en plus clairement identifiées, stables et rigides, au fur et à mesure que l'on progresse dans le cursus scolaire.

Il s'agit d'un problème didactique complexe, rarement traité et dont les personnes engagées dans les institutions scolaires sont très peu conscientes. L'Ecole ne transmet pas des savoirs ou des pratiques 'purs' qui émaneraient de tel ou tel univers scientifique ou social,

détenteur d'une légitimité indiscutable. L'Ecole réélabore les savoirs et les compétences qu'elle veut transmettre en fonction des finalités que la société lui attribue et des contraintes qui lui sont propres. Il y a une scolarisation des savoirs qui les transforme profondément, en particulier par le fait que la plupart des compétences enseignées transitent, d'une façon ou d'une autre, dans et par des matières scolaires. Autrement dit, les droits de l'homme ne sont pas, à l'Ecole, quelque chose de 'pur', parfaitement identiques à ce qu'ils seraient dans le monde juridique par exemple ; ils sont pris dans les formes scolaires : découpage du temps qui appelle un découpage des compétences et des savoirs, succession des activités, construction des progressions et des programmes, reconstruction des savoirs et des compétences pour qu'ils puissent être enseignés, appris et évalués, langages utilisés, etc.

L'EDH n'échappe pas à cette contrainte ; c'est une des raisons majeures qui explique pourquoi, malgré les appels incessants et hormis quelques exemples fort intéressants, l'interdisciplinarité, la pédagogie du projet, les méthodes actives, l'ouverture de l'Ecole, etc., ont tant de difficultés à s'imposer alors que de telles pratiques sont théoriquement et pratiquement associées à l'éducation aux droits de l'homme, et souvent recommandées. Cependant, ce qui fut pendant longtemps un obstacle peut se révéler un soutien puissant dans une période où l'on insiste de plus en plus, pour toutes les matières scolaires, sur la construction de compétences sociales, sur l'importance de l'expérience pour construire des savoirs, sur la mise en cause de l'ancienne forme scolaire encore très dominante à l'Ecole, sur la question du sens des savoirs scolaires. L'EDH devient alors une chance pour l'Ecole tout entière, un lieu privilégié pour expérimenter et construire l'Ecole de demain en développant des pratiques d'enseignement à la fois actives et exigeantes, en faisant place à l'imagination et à la pédagogie du projet. Actives, c'est-à-dire où les élèves étudient eux-mêmes, créent, débattent, cherchent, argumentent... exigeantes, c'est-à-dire où il y a un vrai travail à fournir, où l'enseignant reprend, aide, accompagne, donne des instruments d'évaluation...

### **3. CONCLUSION**

Au cours de ces quelques pages nous avons choisi d'insister sur la complexité de l'EDH et l'importance du contexte dans lequel elle est réfléchie, convoquée et pratiquée, avant de présenter des orientations plus précises pour la définir et la mettre en œuvre. Constamment, de nouvelles questions et de nouvelles exigences de réflexion ont surgi montrant ainsi l'impossibilité qu'il y a à enfermer un tel objet dans une construction systématique et close et, nous l'espérons, sa richesse et son intérêt. Notre conclusion est une dernière occasion de reprendre de façon plus accentuée certaines idées et de suggérer une nouvelle brassée de questions.

Insistons : la culture démocratique que les droits de l'homme appelle n'a rien de naturel. Il n'y a rien de naturel ou d'habituel à accepter l'égalité des personnes, la liberté et la non-discrimination, l'égalité devant la loi, le respect d'un certain nombre de valeurs. Cela est souvent d'autant plus difficile que les droits de l'homme apparaissent parfois comme une victoire de l'individualisme libéral et comme un ensemble de principes qui risquent de faire éclater les habitudes et les solidarités existantes. C'est à ceux qui sont convaincus de l'importance des valeurs rapidement rappelées de faire la preuve théorique et pratique de la compatibilité de l'individualisme juridique et de la solidarité entre les personnes. Cette question a été constamment traitée depuis plusieurs siècles, mais elle se pose dans un contexte profondément renouvelé. De plus, les droits de l'homme n'ont absolument pas la prétention de dire le sens de la vie. Ils disent certains principes sur lesquels bâtir nos règles de vie commune. Ils sont la seule construction aujourd'hui disponible pour établir des règles de vie

commune à l'échelle universelle, dans un monde où les personnes et les biens circulent de plus en plus et où nos sociétés sont marquées par la diversité culturelle. Les droits de l'homme ne s'attrapent pas comme la grippe ! Une éducation est nécessaire. L'éducation aux droits de l'homme est un profond bouleversement culturel.

Cette éducation est particulièrement difficile, d'une part parce qu'elle pousse à l'extrême les tensions propres à toute situation éducative, d'autre part parce qu'elle exige de la cohérence entre tous ceux qui interviennent dans l'éducation. Elle pousse à l'extrême les tensions propres à toute situation éducative, par exemple :

- ce qui relève de l'univers privé de chacun et ce qui peut être mis et débattu en public ;
- l'apprentissage de la liberté et l'acceptation des contraintes de la vie personnelle et sociale ;
- la transmission de connaissances et le développement d'attitudes et de comportements ;
- l'apprentissage de l'esprit critique et l'insertion dans une collectivité avec ses règles et ses valeurs déjà énoncées mais aussi toujours à transformer ;
- les droits et les devoirs, droits que l'on peut invoquer pour agir, pour être protégé, devoirs qui renvoient aux injonctions morales (nul ne peut être contraint à la vertu, chacun peut être condamné pour un manquement aux obligations légales)
- les relations entre connaissances et valeurs, entre connaissances et expériences.

Il ne s'agit pas de choisir un des termes de chacune de ces tensions, mais de les penser ensemble, dans leur aspect contradictoire et complémentaire.

Elle exige de la cohérence entre tous ceux qui éduquent ; cela suppose une collaboration explicite et acceptée de tous les acteurs de l'éducation. En particulier, il doit y avoir un accord entre l'Ecole et les familles sur le fond de principes et de valeurs à transmettre. On rejoint alors la tension entre espace public, celui de l'Ecole, et espace privé, celui de la famille et du libre arbitre de chacun. Cette tension ne disparaît pas mais doit être dépassée dans la mesure où les droits de l'homme définissent les principes de la vie collective, de la vie ensemble et s'imposent donc à tous les habitants d'un Etat, dès lors que celui-ci a adhéré à ces principes.

Prenons garde : nous observons souvent une tendance très forte qui consiste à appeler l'EDH pour aider au rétablissement ou à un fonctionnement satisfaisant de la vie quotidienne dans les situations difficiles, comme s'il s'agissait de civiliser des populations qui, dans le pire des cas, risquent d'être menaçantes pour l'ordre public ; dans le meilleur des cas le but est d'aider ces jeunes, souvent en marge de l'école et de la société, à construire les repères nécessaires à leur insertion ou leur intégration sociales. Cela est évidemment important, mais ne saurait faire oublier la formation de ceux qui, plus à l'aise à l'Ecole ou socialement favorisés, ont plus de chances d'accéder à des postes de responsabilité. Pour ceux-là aussi l'éducation aux droits de l'homme est nécessaire. Elargissons cette préoccupation à la formation de toute personne titulaire d'une part d'autorité, en particulier d'une part d'autorité publique ; cela concerne, par exemple, les personnels de police ou de justice.

Exigeons : la formation des enseignants à l'EDH est rare, insuffisante, voire inexistante. Lorsqu'elle existe, elle fait une grande place à l'histoire, voire à la philosophie, et néglige autant la dimension juridique que les préoccupations pédagogiques telles qu'elles ont été formulées ici. Il s'agit là d'un véritable test de la volonté des responsables politiques sur l'Ecole. Si l'éducation aux droits de l'homme est vraiment un domaine et une finalité essentiels pour l'Ecole, il faut former sérieusement toutes les personnes concernées. Cela signifie d'initier au Droit, d'intégrer le travail en équipe, l'écoute des élèves et plus largement des autres, la prise de responsabilité et d'initiative dans les établissements scolaires, la remise

en cause de maintes habitudes. Il y a urgence. Si l'Ecole ne peut évidemment tout faire à elle seule, résoudre les problèmes d'emplois, répondre à la crise des banlieues ou stopper la violence sociale, reconstruire le lien social, etc., elle a cependant une contribution solide et importante à apporter à la résolution de ces problèmes. Cela implique donc une formation correspondante.

Mobilisons-nous : l'éducation aux droits de l'homme est de la responsabilité de chacun et de tous. C'est une tâche difficile mais passionnante. L'engagement des personnes est une condition nécessaire de la réussite de l'éducation aux droits de l'homme ; cela demande de la conviction, du désir, voire de l'intérêt. L'éducation aux droits de l'homme appelle notre invention et notre imagination. N'oublions pas que nos élèves auront à vivre le monde, y seront des adultes responsables, pères et mères de famille, travailleurs, citoyens, coopérant ou en conflit avec d'autres, ayant la société en charge, entre 2000-2005 et 2060-2070 ! Personne ne sait ce que sera ce monde, mais nous pouvons raisonnablement penser et espérer qu'avec un peu plus et un peu mieux de droits de l'homme, il sera un peu plus vivable.